Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570162
Centre d'intérêt: 320

Le Mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants / Tuyet Trinh... [et al.]. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1994.

183 p. : ill. ; 28 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation ; 42) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Bibliogr.: p. 157-160.

ISBN 2-920298-85-2

Vedette(s)-secondaire(s): Trinh, Tuyet * Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

---

Descripteur(s): Personnel enseignant * Attitude de l'enseignant * Caractéristiques professionnelles * Développement de la personnalité * Image de soi * Activité professionnelle * Motivation de l'enseignant * Satisfaction de l'enseignant * Caractéristiques de l'enseignant * Age * Sexe * Etude comparative * Questionnaire * Statistiques * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Montréal

Après avoir tracé l'évolution démographique du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec, ce document présente une synthèse théorique du concept "mitan de la vie" en situant cette période dans une perspective de cycle de vie et de développement général de la personne. Huit dimensions sont retenues: le sens du temps, le bilan, la maturité, les problèmes, la générativité, la profession, la société, les relations. Puis, le document décrit l'instrument de cueillette des données et la population d'étude. Il analyse ensuite la perception du mitan de la vie chez les enseignants, son influence sur leur vie professionnelle, leur motivation et leur satisfaction au travail de même que les différences reliées à l'âge et au sexe. Les données sont constamment comparées avec celles de l'étude effectuée auprès des directeurs d'école (cf. EDUQ: 8970464). Questionnaire en annexe.

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LE MITAN DE LA VIE ET LA VIE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS

TUYET TRINH
GILLES SIMARD
PHILIPPE DUPUIS
LUC BRUNET

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

95 70162

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

LE MITAN DE LA VIE ET LA VIE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS

TUYET TRINH
GILLES SIMARD
PHILIPPE DUPUIS
LUC BRUNET

Dépôt légal : 2e trimestre 1994
ISBN 2-920298-85-2
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

LE MITAN DE LA VIE
ET LA VIE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS

Tuyet TRINH
Gilles SIMARD
Philippe DUPUIS
Luc BRUNET

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX 5

INTRODUCTION 11

CHAPITRE PREMIER
ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU QUÉBEC 13

DEUXIÈME CHAPITRE
LE MITAN DE LA VIE : UNE SYNTHÈSE THÉORIQUE 17

I. Développement adulte 17
II. Cycle de vie 18
III. Mitan de la vie 19
IV. Modèle opérationnel 26

TROISIÈME CHAPITRE
INSTRUMENT DE RECHERCHE ET POPULATION D'ÉTUDE 33

I. Instrument de cueillette de données 33
II. Provenance de la population 36
III. Profil socio-démographique 36
IV. Profil socio-professionnel 38
V. Différences entre enseignants et enseignantes 39
VI. Comparaison des profils socio-démographique et professionnel des enseignants et des directeurs d'école 40

QUATRIÈME CHAPITRE
MITAN DE LA VIE CHEZ LES ENSEIGNANTS 43

I. Les phénomènes du mitan de la vie 43
1. Perception globale des phénomènes du mitan de la vie 44
2. Rôle social au mitan de la vie 48

II. Analyse des réponses des enseignants selon les huit regroupements des phénomènes du mitan de la vie 50
1. Sens du temps 50
2. Bilan 55
3. Maturité 66
4. Problèmes 78
5. Générativité 83
6. Profession 89
7. Société 95
8. Relations 101

CINQUIÈME CHAPITRE
LA VIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS 105

I. Facteurs de motivation professionnelle 105
II. Importance relative du travail dans les objectifs de vie 109
III. Évaluation de compétence et de rendement 109
IV. Évaluation du travail 110
V. Accession à un poste de directeur d'école 112

SIXIÈME CHAPITRE
LES DIFFÉRENCES RELIÉES À L'ÂGE ET AU SEXE 113

I. Âge et mitan de la vie 113
1. Âge et perception du mitan de la vie 113
2. Âge et motivation professionnelle 116
3. Âge et importance relative des objectifs de vie 117
II. Sexe et mitan de la vie 118
1. Sexe et perception du mitan de la vie 118
2. Sexe et motivation professionnelle 124
3. Sexe et opinion sur la compétence et sur le rendement 130
4. Sexe et évaluation du travail 131

SEPTIÈME CHAPITRE
PERCEPTION DU MITAN DE LA VIE ET SON INCIDENCE SUR LA VIE AU TRAVAIL 135

I. Perception du mitan de la vie et motivation professionnelle 135
II. Perception du mitan de la vie et évaluation du travail 147
1. Vision négative du mitan de la vie et insatisfaction 147
2. Vision négative du mitan de la vie et satisfaction 149

CONCLUSION 153

RÉFÉRENCES 157

ANNEXE 161

Liste des publications de la Faculté des sciences de l'éducation 175

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1
Évolution des effectifs étudiants et du nombre d'enseignants depuis 1970-71 13

Tableau 2
Répartition des enseignants à temps plein des commissions scolaires selon l'âge 14

Tableau 3
Répartition des enseignants des commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement et l'expérience et le sexe 15

Tableau 4
Moyenne d'expérience de travail des enseignants à temps plein des commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement et le sexe 15

Tableau 5
Phases du cycle de vie adulte et tâches développementales selon les différents auteurs 21

Tableau 6
Regroupements des principaux phénomènes propres au mitan de la vie 28

Tableau 7
Les huit regroupements des 38 caractéristiques du mitan de la vie 29

Tableau 8
Perception du mitan de la vie 33

Tableau 9
Facteurs de motivation professionnelle 34

Tableau 10
Compétence et rendement perçus 34

Tableau 11
Évaluation du travail 35

Tableau 12
Éléments constructifs du questionnaire 36

Tableau 13
Profil socio-démographique 37

Tableau 14
Profil socio-professionnel 38

Tableau 15
Profils socio-démographique et professionnel selon le sexe 40

Tableau 16
Profil socio-professionnel : comparaison entre les enseignants de l'étude, le personnel enseignant du Québec et les directeurs d'école.....41

Tableau 17
Les 38 propositions sur les phénomènes du mitan de la vie.....43

Tableau 18
Phénomènes du mitan de la vie perçus de façon semblable sur les deux échelles pour moi et pour la population.....44

Tableau 19
Phénomènes du mitan de la vie perçus de façon différente sur les deux échelles pour moi et pour la population selon un ordre décroissant de l'écart.....45

Tableau 20
Phénomènes du mitan de la vie perçus de façon différente sur les deux échelles pour moi et pour la population : comparaison de l'écart dans les réponses des enseignants et des directeurs d'école.....46

Tableau 21
Perception positive du mitan de la vie : comparaison entre enseignants et directeurs d'école.....47

Tableau 22
Perception négative du mitan de la vie : comparaison entre enseignants et directeurs d'école.....48

Tableau 23
Perception du rôle social au mitan de la vie : comparaison entre enseignants et directeurs d'école.....49

Tableau 24
Perception du Sens du temps au mitan de la vie : différences entre enseignants et directeurs d'école.....51

Tableau 25
Perception du Bilan au mitan de la vie : différences entre enseignants et directeurs d'école.....57

Tableau 26
Perception de Maturité au mitan de la vie : différences entre enseignants et directeurs d'école.....68

Tableau 27
Perception de Problèmes au mitan de la vie : différences entre enseignants et directeurs d'école.....78

Tableau 28
Perception de Profession au mitan de la vie : différences entre enseignants et directeurs d'école.....90

Tableau 29
Perception de Société au mitan de la vie :
différences entre enseignants et directeurs d'école.....96

Tableau 30
Facteurs de motivation pour devenir enseignant
selon un ordre décroissant de l'influence très grande 105

Tableau 31
Facteurs de motivation pour demeurer enseignant
selon un ordre décroissant de l'influence très grande 106

Tableau 32
Facteurs de motivation pour devenir et demeurer enseignant :
changement d'importance dans le temps..... 107

Tableau 33
Facteurs de motivation pour demeurer en poste :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école..... 108

Tableau 34
Importance relative des objectifs de vie 109

Tableau 35
Évaluation de la compétence et du rendement :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école..... 110

Tableau 36
Évaluation du travail selon un ordre décroissant du oui..... 111

Tableau 37
Évaluation du travail : comparaison entre enseignants
et directeurs d'école 112

Tableau 38
Perception de l'influence sur les autres selon l'âge..... 114

Tableau 39
Perception de la valeur de l'expérience selon l'âge 114

Tableau 40
Perception de la compétition des jeunes selon l'âge 115

Tableau 41
Perception de l'amour, la camaraderie et la sexualité selon l'âge 116

Tableau 42
Facteur de motivation pour demeurer enseignant :
Contact social enrichissant selon l'âge 116

Tableau 43
Facteur de motivation pour demeurer enseignant :
Goût du commandement selon l'âge 117

Tableau 44
Importance relative de la religion selon l'âge 118

Tableau 45
Perception du rétrécissement des possibilités selon le sexe 119

Tableau 46
Perception de l'affirmation de la femme selon le sexe 120

Tableau 47
Perception du penser à soi selon le sexe 121

Tableau 48
Perception de l'évaluation globale selon le sexe 122

Tableau 49
Perception du second départ selon le sexe 123

Tableau 50
Perception de l'influence sur les autres selon le sexe 123

Tableau 51
Facteur de motivation pour devenir enseignant :
Possibilité de faire passer ses idées selon le sexe 124

Tableau 52
Facteur de motivation pour demeurer enseignant :
Possibilité de faire passer ses idées selon le sexe 125

Tableau 53
Facteur de motivation pour devenir enseignant :
Possibilité de changer le système selon le sexe 125

Tableau 54
Facteur de motivation pour devenir enseignant :
Défi selon le sexe 126

Tableau 55
Facteur de motivation pour devenir enseignant :
Plan de carrière selon le sexe 127

Tableau 56
Facteur de motivation pour devenir enseignant :
Aptitude pour ce genre de travail selon le sexe 127

Tableau 57
Facteur de motivation pour demeurer enseignant :
Aptitude pour ce genre de travail selon le sexe 128

Tableau 58
Facteur de motivation pour devenir enseignant :
Réalisation de soi selon le sexe 128

Tableau 59
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Réalisation de soi selon le sexe 129

Tableau 60
Facteur de motivation pour devenir enseignant : Travail valorisant selon le sexe 130

Tableau 61
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Travail valorisant selon le sexe 130

Tableau 62
Perception de compétence et de rendement selon le sexe 131

Tableau 63
Évaluation du travail selon le sexe : Pas assez de pouvoir 132

Tableau 64
Évaluation du travail selon le sexe : Pas assez de responsabilités 132

Tableau 65
Évaluation du travail selon le sexe : Limites d'autorité incertaines 132

Tableau 66
Évaluation du travail selon le sexe : Procure de la fierté 133

Tableau 67
Facteur de motivation pour devenir enseignant : Goût du commandement selon le degré d'accord au regroupement Société 136

Tableau 68
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Goût du commandement selon le degré d'accord au regroupement Société 137

Tableau 69
Facteur de motivation pour devenir enseignant : Réalisation de soi selon le degré d'accord au regroupement Bilan négatif 138

Tableau 70
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Réalisation de soi selon le degré d'accord au regroupement Bilan négatif 139

Tableau 71
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Aptitude pour ce genre de travail selon le degré d'accord au regroupement Bilan négatif 140

Tableau 72
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Défi selon le degré d'accord au regroupement Bilan négatif 141

Tableau 73
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Contact social enrichissant selon le degré d'accord au regroupement Générativité 142

Tableau 74
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Difficulté à se réorienter selon le degré d'accord au regroupement Sens du temps 143

Tableau 75
Facteur de motivation pour demeurer enseignant : Difficulté à se réorienter selon le degré d'accord au regroupement Bilan négatif 144

Tableau 76
Évaluation du travail : Travail frustrant selon le degré de vision négative du mitan de la vie 147

Tableau 77
Évaluation du travail : Travail décourageant selon le degré de vision négative du mitan de la vie 148

Tableau 78
Évaluation du travail : Pas assez de pouvoir selon le degré de vision négative du mitan de la vie 149

Tableau 79
Évaluation du travail : Travail satisfaisant selon le degré de vision négative du mitan de la vie 150

Tableau 80
Évaluation du travail : Ça vaut la peine selon le degré de vision négative du mitan de la vie 150

Tableau 81
Évaluation du travail : Travail respecté selon le degré de vision négative du mitan de la vie 151

INTRODUCTION

Le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec vieillit. Voilà une affirmation sur laquelle tout le monde s'entend. En effet, en consultant les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.), on réalise que l'âge moyen des enseignants a fait un bond de 12 ans depuis le début des années soixante-dix et qu'actuellement, plus de 85% de ceux-ci ont entre 35 et 55 ans. D'autre part, presque tous les enseignants en poste ont plus de 10 années d'expérience dans l'enseignement.

Devant cette concentration des personnes dont l'âge (autour de la quarantaine) et le nombre d'années d'expérience les placent à l'étape du *mitan de la vie* et de la *mi-carrière*[1], et dans la perspective d'une meilleure gestion scolaire, il paraît opportun de contribuer à une meilleure compréhension des attitudes des enseignants vis-à-vis des phénomènes spécifiques à cette étape de vie tels qu'identifiés dans les recherches sur le sujet. Cerner l'interaction, si relations il y a, entre la perception du mitan de la vie et des attitudes au travail (motivation et satisfaction) permettrait de mieux supporter ceux-ci dans leur tâche d'enseignement.

Dans la première partie de cette étude, après avoir tracé l'évolution démographique du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec, une synthèse théorique du concept *mitan de la vie* sera présentée en situant cette période dans une perspective de cycle de vie et de développement général de la personne. Les phénomènes propres à cette étape de vie seront notamment décrits à travers les huit dimensions identifiées antérieurement par Dupuis *et al.* (1986) suite à leur recension des écrits sur le sujet, dimensions qui ont d'ailleurs servi de thèmes de base des analyses de données dans l'étude des directeurs d'école du Québec (Dupuis *et al.*, 1989). Ces dimensions sont : (1) le sens du temps; (2) le bilan; (3) la maturité; (4) les problèmes; (5) la générativité; (6) la profession; (7) la société; (8) les relations.

Dans le chapitre 3 sera présenté l'instrument de cueillette de données et décrite la population d'étude, sa provenance, ses profils socio-démographique et professionnel, ce qui permettra de préciser les limites de l'étude. On fera également un parallèle des caractéristiques démographiques entre deux groupes professionnels : les directeurs d'école (objet d'une étude antérieure) et les enseignants (objet de la présente étude).

Dans la deuxième partie, l'analyse des fréquences des réponses du groupe d'étude permettra de comprendre de quelle façon les enseignants vivent cette phase du mitan autant dans leur vie personnelle que professionnelle, si l'âge ou le sexe de la personne ont quelqu'influence sur cette façon de la vivre et enfin, si cette façon de vivre le mitan a des incidences sur leur motivation et leur satisfaction au travail.

Cet exercice sera réalisé à partir de résultats des enquêtes effectuées auprès de quelques groupes d'enseignants de commissions scolaires et d'écoles privées de la région de Montréal, portant sur le mitan de la vie et le travail, auxquels on comparera constamment ceux de l'étude sur les directions d'écoles du Québec de

---

1 - *Mitan de la vie* : appelé communément l'âge de quarantaine, cette étape de vie couvre, selon la délimitation proposée par Dupuis *et al.* (1989), la période de 35-55 ans.

- *Mi-carrière* : compte-tenu qu'un cycle de vie au travail dure normalement de 30 à 40 ans, la mi-carrière correspond au moment où l'individu aura accumulé de 10 à 20 ans d'expérience.

Dupuis *et al.* (1989). Cette comparaison avec les résultats de l'étude sur les directeurs d'école paraît à plus d'un point de vue intéressante à cause de la similitude des populations, qui oeuvrent toutes les deux dans le domaine de l'éducation. Cela permettra de confronter directement certains résultats obtenus, parfois en les renforçant, parfois en les nuançant ou possiblement en les infirmant.

CHAPITRE PREMIER

ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU QUÉBEC

Depuis la réforme scolaire du début des années soixante, le profil démographique du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec a subi des modifications importantes au niveau du nombre et de l'âge.

La démocratisation de l'enseignement mise de l'avant par cette réforme, jointe à l'augmentation générale de la population s'est traduite par une explosion du nombre d'élèves au primaire et au secondaire pendant la décennie 60-70, de 1 265 863[1] élèves en 1960-61, les effectifs d'élèves sont passés à 1 588 788 élèves en 1970-71 (à l'enseignement public). Cette poussée du nombre d'élèves nécessita l'embauche d'un grand nombre de jeunes enseignants.

Cependant, dès le début des années soixante-dix, on assiste à une stagnation puis à une baisse des effectifs d'élèves. N'eût été l'influence d'un facteur tel le ratio élèves-enseignants, la chute du nombre d'enseignants conséquente à cette baisse d'effectifs d'élèves aurait été beaucoup plus importante. En effet, le ratio élèves-enseignants était de 22,9 en 1970-71, il est descendu à 16 en 1980-81 et est de 16,8 en 1989. Comme le démontre le tableau 1, qui trace l'évolution des effectifs étudiants et enseignants depuis 1970-71, la clientèle scolaire est passée de 1 588 788 élèves en 1970-71 à 1 027 845 élèves en 1987-88, soit une chute de 560 943 élèves (35,3%), alors que le nombre d'enseignants a chuté de 9 524 (13,7%), de 69 490 enseignants qu'il était en 1970-71, il n'est plus que de 59 966 enseignants en 1987-88. Ces baisses d'effectifs ont touché plus sérieusement le secteur de l'enseignement professionnel et certaines régions administratives comme Montréal, Québec, le centre du Québec et le Saguenay-Lac St-Jean.

Tableau 1
Évolution des effectifs étudiants
et du nombre d'enseignants depuis 1970-1971

Années	**1970-1971**	**1976-1977**	**1980-1981**	**1987-1988**
Effectifs étudiants	1 588 788	1 317 017	1 120 454	1 027 845
Indice	100%	82,9%	70,5%	64,7%
Nombre d'enseignants	69 490	74 065	70 486	59 966
Indice	100%	106,8%	101,4%	86,3%
Ratio élèves-enseignants	22,9	17,9	16,0	16,8

1. Toutes les données statistiques contenues dans cette section sont tirées des documents suivants :
   1 - *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire*. Direction générale de la recherche et du développement. Direction des études économiques et démographiques. Ministère de l'Éducation du Québec, septembre 1988.
   2 - *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*. Conseil supérieur de l'éducation. Avis au ministre de l'Éducation, mai 1985.

Depuis 1970, le recrutement de jeunes enseignants n'ayant cessé de baisser et les postes étant conservés par les personnes ayant la plus grande ancienneté, on a assisté à une élévation rapide de l'âge moyen des enseignants. De 32 ans qu'il était en 1970-71, il passait à 36,1 ans en 1977-1978. Actuellement, l'âge moyen des enseignants des commissions scolaires est de 44,1 ans (1987-1988). Il est à noter que les hommes sont légèrement plus âgés (44,1 ans) que les femmes (43,4 ans) et que les enseignants du préscolaire et du primaire ont un âge moyen plus bas que ceux du secondaire : préscolaire (41 ans), primaire (42,8 ans), secondaire (44,8 ans). On peut penser que ce mouvement à la hausse se poursuivra, compte tenu des prévisions de clientèle scolaire pour les cinq prochaines années.

Le tableau 2 dresse le profil du personnel enseignant des commissions scolaires pour l'année 1987-88. On observe à la lecture de ces données que 53,8% des enseignants ont entre 35 et 45 ans, que 37,7% ont 45 ans et plus, et que seulement 8,4% ont moins de 35 ans; on note donc une concentration des enseignants dans quelques catégories d'âge, en l'occurence la catégorie 35-55 ans, où l'on retrouve 85,5% de ceux-ci. Dans les prochaines années, ce phénomène créera d'abord un déplacement des concentrations actuelles d'enseignants vers des catégories d'âges plus élevées, contribuera ensuite à maintenir les taux de sorties et donc d'entrées dans la profession assez bas, et ce pour encore quelques années.

Tableau 2
Répartition des enseignants à temps plein
des commissions scolaires selon l'âge en 1987-1988 (en %)

Âge	%
20 - 24 ans	0,03
25 - 29 ans	1,07
30 - 34 ans	7,32
35 - 39 ans	21,95
40 - 44 ans	31,90
45 - 49 ans	20,60
50 - 54 ans	11,03
55 - 59 ans	4,89
60 - 64 ans	1,11
65 ans et plus	0,09

Les enseignants des commissions scolaires du Québec sont des personnes ayant en général une grande expérience de travail. En effet, comme le démontrent les tableaux 3 et 4, 81% d'entre eux ont plus de 15 ans d'expérience d'enseignement avec une moyenne d'années d'expérience de 21,4 ans. Les enseignants du secondaire ont en moyenne plus d'expérience que ceux des autres niveaux : 22,3 ans au secondaire, 20,8 ans au primaire et 18,7 ans au préscolaire.

Tableau 3
Répartition des enseignants des commissions scolaires
selon l'ordre d'enseignement et l'expérience
en 1987-1988 (en %)

Niveau Expérience	Préscolaire et primaire	Secondaire	Ensemble
1 - 4 ans	0,5	0,2	0,4
5 - 9 ans	7,8	2,0	5,1
10 - 14 ans	16,1	10,2	13,4
15 ans et plus	75,6	87,6	81,1

Tableau 4
Moyenne d'expérience de travail des enseignants à temps plein
des commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement
et le sexe en 1987-1988 (en années)

Sexe Niveau	Hommes	Femmes	Ensemble
Pré-scolaire	14,6	18,7	18,7
Primaire	17,5	21,4	20,8
Secondaire	22,4	22,0	22,3
Ensemble	21,4	21,4	21,4

Par leur âge et leur nombre d'années d'expérience de travail, les enseignants se situent au mitan de la vie et en mi-carrière. Or, les stéréotypes relatifs à l'âge sont nombreux et touchent autant les aspects personnels que professionnels. Le vieillissement de la population active et la réalité des préjugés face aux travailleurs âgés incitent à trouver des réponses adéquates à diverses questions : Dans quelle mesure l'âge constitue-t-il un facteur de différenciation chez les travailleurs ? Comment s'effectue l'interaction entre la vie personnelle et la vie professionnelle ? Qui sont ces gens au mitan ? Peut-on en brosser un portrait psycho-social ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE MITAN DE LA VIE : UNE SYNTHÈSE THÉORIQUE

Parler de mitan de vie, c'est implicitement concevoir la vie en termes de cycle de vie, avec des étapes plus ou moins précises, et adhérer à des théories développementales qui inscrivent l'être humain dans un processus de développement continu. Pour mieux saisir la portée du concept *mitan de vie*, la synthèse théorique proposée dans ce chapitre commencera par faire le tour de la définition du développement adulte, telle que vue par certains auteurs auxquels se réfèrent la plupart des écrits sur le sujet. Seront présentés ensuite quelques auteurs et leur conception du cycle de vie. On abordera enfin les caractéristiques à proprement parler du mitan de la vie, lesquelles se concrétisent sous forme de phénomènes illustrant divers aspects de la maturité de l'âge, de même que les problèmes qui y sont reliés.

I. Développement de l'adulte

Selon une certaine croyance populaire, l'être humain se développe au cours de l'enfance et de l'adolescence et une fois arrivé à l'âge adulte, c'est un produit fini. De nos jours, suite aux études en psychologie de l'adulte, on considère plutôt la vie adulte comme une période dynamique ponctuée de divers stades, l'ensemble de ces stades constituant avec l'enfance et la vieillesse ce que l'on nommera le *cycle de vie*.

Cette acceptation d'une vision dynamique du développement de l'adulte est à la base de nombre de recherches empiriques psycho-sociales des années 70, dont les fondements théoriques sont puisés chez des psychologues des années 30 tels, entre autres, Carl G. Jung (1971) et Charlotte Bühler (Frenkel-Brunswik, 1968). Mais l'auteur dont l'influence a été la plus marquante dans les études sur le sujet se nomme Erik H. Erikson, avec notamment son livre *Childhood and Society* publié en 1950.

Selon Erikson (1950), le cycle de la vie humaine, de la naissance à la mort, se divise en huit stades caractérisés chacun par un enjeu développemental spécifique, résultant de la maturation bio-psychologique de la formation du moi lequel se construit en fonction des exigences de la société. Les cinq premiers stades couvrent les périodes de l'enfance et de l'adolescence, alors que les stades six et sept correspondent à l'âge adulte, le huitième concerne la vieillesse. L'enjeu développemental s'effectue à travers des polarités, l'une positive et l'autre négative. Pour les deux stades de l'âge adulte, il s'agit d'*intimité ou isolement* à l'étape de jeune adulte, et de *générativité ou stagnation* à l'étape du mitan de la vie. Chaque personne résout le conflit entre les polarités marquant chaque étape de façon unique, ce qui expliquerait la multiplicité des cheminements individuels.

Mais qu'en est-il de ce processus de développement adulte ? On essaiera dans la partie qui suit de décrire la nature du processus, son inscription dans le temps, la notion de *tâche développementale* et enfin des facteurs intervenant dans le processus.

Les chercheurs en développement de la personne ont avancé diverses hypothèses, mais le leitmotiv est toujours les notions de *continuité* et de *dyna-*

misme du processus. Il s'agit en fait d'un développement hiérarchique, dont les acquis sont la base des tâches subséquentes et qui n'est jamais complété.

Un autre thème central en développement adulte est la notion de *sens du temps*. D'une part, les auteurs incluent ce concept dans leurs écrits en parlant de modification du sens du temps, c'est-à-dire de l'expérience subjective que l'individu a de sa propre durée, en notant l'existence d'une crise normative pendant la vie adulte, qui consiste dans le fait pour l'individu de reconnaître sa propre finitude et d'accepter sa propre mort comme inévitable (Gould, 1979; Vaillant, 1977). D'autre part, des auteurs avec un point de vue plus sociologique dont notamment Bernice Neugarten (1968) rappellent la caractéristique tri-dimensionnelle du temps : temps individuel, temps historique et temps social. Le temps individuel fait référence à l'âge chronologique de l'individu, c'est-à-dire sa longévité. Le temps historique inscrit la vie de la personne dans une période spécifique de l'histoire. Le temps social se réfère aux normes, aux attentes liées à l'âge dans une société donnée, si bien que l'âge chronologique devient aussi *âge social* et détermine le cycle de vie.

Le processus de développement de la personne en général et de l'adulte en particulier, s'effectue à travers des *tâches développementales* (Havighurst, 1952). À chaque étape de vie correspond une tâche développementale spécifique. Faisant la synthèse des diverses études, Chickering et Havighurst (1981) en arrive à une définition assez claire du concept, qui comprend pour chaque personne l'ensemble d'apprentissages à faire, d'habiletés et de compétences à acquérir pendant une phase donnée avant de passer à la phase subséquente. De plus, la résolution des tâches développementales d'une phase donnée affecte la résolution des tâches des phases subséquentes, toujours selon le principe de continuité et de dynamisme du processus de développement de l'adulte.

Bref, d'un point de vue psychologique, le développement de la personne consiste en un interminable travail d'ajustement à soi-même, aux autres et au monde, qui se réalise par un abandon graduel d'un moi grandiose, par une acceptation progressive de ses propres limites et de ses imperfections, et par un processus normal de deuil à l'égard de ce qu'on n'est pas ou de ce qu'on n'est plus (Houde, 1986).

D'un point de vue psycho-social, le développement de l'adulte ne s'effectue naturellement pas en vase clos mais en interaction constante avec son environnement social. L'individu avec son potentiel, sa personnalité, son degré de maturité, ses besoins et ses valeurs évolue à travers une société qui véhicule une certaine culture. Celle-ci comporte une série de prescriptions qui se présentent sous forme de normes et de traditions, que la personne internalise et qui deviennent des règles de conduite à suivre.

II. Cycle de vie

Les théories de développement de la personne s'inscrivent dans une perspective de cycle de vie. La plupart des auteurs concernés acceptent ce point de vue de phases spécifiques, identifiées par des points tournants. Par contre, ceux-ci vont se montrer divergents quant à l'objectif ultime (lequel déterminerait la direction) du processus, quant aux facteurs impliqués et quant à la délimitation de ces phases par l'âge chronologique; et même dans les cas où l'âge est accepté comme balise, la controverse persiste au niveau des âges spécifiques marquant le début et la fin de chacune des phases.

Carl G. Jung (1971), un des pères fondateurs de la psychologie contemporaine, aborde le cycle de vie humaine en terme de processus d'*individuation*, processus qui dure toute la vie mais qui devient plus essentiel au milieu de la vie, à la quarantaine, alors que l'individu doit effectuer un retour vers son intérieur et devenir autonome par rapport aux demandes externes. Jung découpe le cycle complet de la vie en quatre phases, sans les délimiter par des bornes d'âge. Elles sont : l'enfance, la jeunesse, la maturité et la vieillesse.

Pour sa part, Charlotte Bühler (Frenkel-Brunswik, 1968), psychologue des années 30 à l'Université de Vienne, parle de l'évolution des objectifs de vie, en divisant le cycle de vie en cinq phases délimitées par l'âge et dont toutes sauf la première concernent la vie adulte. Dans le sillage des travaux de Bühler, d'autres auteurs reconnaissent des changements dans la motivation au cours de la vie adulte. La première moitié de la vie adulte est, chez la plupart des individus, dominée par la motivation de croissance, avec l'expansion des activités marquant le début de la vie adulte. À la quarantaine, qui constitue un point tournant dans le cycle de vie, on note une réévaluation des buts de la personne, chez qui la motivation de croissance se modifie en motivation d'anxiété, avec une certaine perte de confiance, à cause entre autres de la réalité de la maladie et de la mort.

Comme déjà signalé plus haut, c'est à Erik H. Erikson (1950, 1959) que revient le mérite d'avoir formulé une théorie complète décrivant le développement pendant toute la vie. Il divise le cycle de vie en huit stades dont les cinq premiers concernent l'enfance et l'adolescence; l'âge adulte comprend trois phases : jeune adulte, adulte mature et vieillesse. Erikson (1950) parle d'un enjeu développemental entre le *self* et le monde social pour chacun des stades, qu'il ne délimite pas en termes d'âge. Cette idée de tâche développementale spécifique à chaque stade s'avère féconde pour les recherches dans le domaine, car plus d'un auteur s'en est inspiré dans leur étude empirique, dont notamment Daniel J. Levinson (1978) et Georges Vaillant (1977).

Se basant sur la théorie d'Erikson, Vaillant (1977) fait ressortir la *maturation des mécanismes d'adaptation* adoptés par l'individu qui se développe aussi bien dans le bonheur que dans l'adversité tout au long du cycle de vie. Quant aux tâches développementales des phases de l'âge adulte, l'auteur y ajoute entre autres la tâche de *consolidation de carrière* dans la trentaine, puisque le travail occupe une partie essentielle de cette période de vie. La quarantaine est le temps d'introspection et d'évaluation de sa vie et ses réalisations. À la cinquantaine s'effectuera une certaine modification dans l'échelle de valeurs : l'individu devient le gardien des valeurs, il désire voir se continuer ce qui est établi.

Daniel J. Levinson (1978) considère de son côté le processus de cycle de vie en termes d'évolution de la structure de vie, en ce sens qu'il y a une séquence standard de phases, par lesquelles passe toute personne. Le cycle de vie humain est comparable au déroulement des quatre saisons de l'année, chacune comportant des phases de transition et de stabilité. À chaque saison correspond une phase nouvelle de développement, avec des tâches développementales spécifiques à résoudre, dont les pricincipales sont celles émises dans la théorie d'Erikson (1950). La première saison, qui va de 0 à 22 ans, concerne l'enfance et l'adolescence. La saison du jeune adulte s'échelonne de 17 à 45 ans, dont une tâche développementale majeure est l'apprentissage de relation interpersonnelle privilégiée (il s'agit essentiellement de la relation de couple). Au mitan de la vie, de 40 à 65 ans, c'est le temps de *générativité*, alors que l'homme mature devient mentor des plus jeunes. La vieillesse débute vers 60 ans. Les recoupements entre les diverses périodes sont dûs aux fluctuations des périodes de transition.

Une des recherches souvent citées en développement adulte est celle menée par Roger L. Gould (1972), psychanalyste de l'Université de Californie à Los Angeles. Selon Gould, la transformation fondamentale par laquelle passe la personne dans son évolution à travers le temps se situe au niveau de sa conscience, la conscience d'enfant devient progressivement une conscience d'adulte, et ce à travers des phases successives de cycle de vie. Le thème majeur à la base de ce processus consiste en un changement dans la perception du temps, temps qui change de sens selon l'âge. Et ce sens du temps différent amène une nouvelle vision de la vie. Gould distingue donc cinq phases dans la période adulte du cycle de vie qui sont :

- (1) la formation de l'identité (16-22 ans);
- (2) la prise de responsabilité d'être adulte (22-28 ans);
- (3) la confrontation aux forces contradictoires internes (28-33 ans);
- (4) la décennie du mitan de la vie ou la possession des moyens (35-45 ans);
- (5) l'au-delà du mitan de la vie ou le retour à l'intériorité (45 et plus).

Robert Havighurst (Chickering et Havighurst, 1981; Havighurst, 1952) qui fait partie du groupe de chercheurs du Kansas City of Adult Life a le mérite d'avoir fait la synthèse des données psychologiques et des conditions environnementales, et ce notamment à travers le concept *tâche développementale*, lequel intègre la formation psychologique de l'identité aux attentes sociales reliées à l'âge. Havighurst divise le cycle de la vie en sept phases dont trois concernent la vie adulte. Ce sont : la phase du jeune adulte (18-30 ans), la phase du mitan de la vie (30-55 ans) et la phase post-mitan, alors que commence le processus d'adaptation à la vieillesse (55 ans et plus). Chacune de ces phases comporte un certain nombre de tâches développementales à assumer par l'individu.

Le tableau qui suit (tableau 5) met en parrallèle les phases du cycle de vie adulte ainsi que les tâches développementales qui y sont rattachées, tel qu'identifiées par les auteurs cités plus haut.

III. Mitan de la vie

Dans le cycle de vie d'un individu, le mitan de la vie correspond à ce qu'on appelle habituellement la quarantaine. En se référant au tableau 5 de la page suivante, on note que les auteurs qui délimitent les phases du cycle de vie par l'âge chronologique, ont des points de vue différents sur la durée et les limites du mitan de la vie. Le début du mitan se situe à un âge aussi précoce que 30 ans pour Chickering et Havighurst (1981), alors que d'autres tels Levinson (1978) ou Bühler (Frenkel-Brunswik, 1968) indiquent 40 ans comme borne du début de cette phase. À l'autre extrémité, on fait terminer le mitan à 45 ans (Gould, 1972), 55 ans (Chickering et Havighurst, 1981), et aussi tard que 60 ans (Levinson, 1978). En ce qui a trait à la durée de cette phase, certains auteurs la limitent à 10 ans (35-45 ans) comme Gould (1979), alors que d'autres comme Havighurst, l'étendent sur 25 ans (30-55 ans). Pour les besoins de la présente étude, les bornes de 35-55 ans seront les limites du mitan de la vie, telles qu'établies par Dupuis *et al.* (1986).

Afin de mieux cerner en quoi cette phase du mitan de la vie est spécifique, il serait utile d'essayer d'en dégager les traits caractéristiques ainsi que les diverses tâches développementales associées à ceux-ci. La présentation qui suit reprendra la division en huit regroupements de phénomènes proposée par Dupuis *et al.* (1986) qui sont : le sens du temps, le bilan, la maturité, les problèmes, la générativité, la profession, la société et les relations.

Tableau 5
Phases du cycle de vie adulte et tâches développementales
selon les différents auteurs

Âge	Jung	Bühler	Erikson
20	Jeunesse	Expansion des activités	Intimité ou isolement
40	Maturité	Auto-évaluation	Générativité ou stagnation
60	Vieillesse	Satisfaction de soi ou sentiment d'échec	Intégrité ou désespoir

Âge	Levinson	Gould	Vaillant	Havighurst
15	Transition du jeune adulte	Formation de l'identité		Jeune adulte
20	Entrée dans la vie adulte	Prise de la responsabilité d'être adulte		
25				
30	Transition de la trentaine	Contradictions et questionnements	Consolidation de la carrière	Début du mitan de la vie
35	Établissement	Début de la décennie du mitan		
40	Transition de la quarantaine	Possession de ses moyens	Introspection et évaluation	Mitan de la vie
45	Mitan de la vie	Retour à l'intériorité		
50				
55	Point culminant de la vie adulte		Gardien des valeurs pour la continuité	Adaptation à la vieillesse
60	Transition de la vieillesse			
65				

Sens du temps

Avec l'arrivée du mitan, l'individu est confronté à des changements physiques apparents (premières rides, grisonnement, embonpoint, etc...), qui lui font réaliser que le temps passe et qu'il vieillit lui aussi. De plus, l'expérience de la perte d'êtres chers rappelle à la personne le fait de sa propre mortalité. On assiste donc à une modification graduelle de la perspective temporelle, d'une vision quasi infinie de l'avenir vers la conscience de la finitude de sa vie. Une des premières tâches face à cette prise de conscience de la limite du temps de vie consiste à accepter les changements physiques, c'est-à-dire régler le conflit entre d'une part le désir de nier le vieillissement et d'autre part l'acceptation de la perte de la jeunesse. Pour plusieurs auteurs, cette nouvelle perception du temps expliquerait à elle seule divers phénomènes spécifiques du mitan de vie. Citons en guise d'illustration Neugarten (1968) pour qui d'ailleurs le sens du temps est un concept théorique central :

> *A particularly conspicuous feature of middle age is that life is restructured in terms of time-left-to-live rather than time-since-birth. Not only is there a reversal in directionality but also an awareness that time is finite (p. 17).*

Bilan

Cette réalisation de la finitude de la vie semble être le déclencheur de tout un processus de réévaluation, de remises en question chez la personne arrivée à la quarantaine. Le mitan de vie est un moment où il est temps de faire le point, de regarder ce qui est fait, de ce qui reste à faire, étant donné le sens qu'on a donné à sa vie, ou le sens qu'on voudrait lui donner désormais. Dans le monde occidental, la quarantaine constitue l'âge critique où la société juge la personne en termes de succès-échec au point de vue personnel, social et professionnel.

Au niveau personnel, le thème de la réévaluation de sa vie et de ses réalisations est abordé par la plupart des auteurs. Il s'agit de questionnements existentiels sur soi, sur ses valeurs, sur le sens de sa vie, aussi bien que de comptabilité subjective de ce qui a été fait et de ce qui reste à faire, compte tenu d'une part des rêves et illusions de jeunesse, et d'autre part de la réalité de ses limites ainsi que des contraintes environnementales. Gould (1972) a d'ailleurs bien fait ressortir la relation entre le sens du temps et le processus du bilan propre au mitan de vie en décrivant ainsi la décade 35-45 ans du cycle de vie humain :

> *There is a continued look within and an existential questioning of self, values, and life itself, but with a change of tone toward quite desperation and an increasingly awareness of time squeeze. This tone applies to themselves, their parents, and their children. Instead of «I just want to be» with a sense of timelessness, there is «Have I done the right thing ?»; «Is there time to change ?» (p. 526).*

Au niveau professionnel, étant donné des pratiques organisationnelles toujours reliées aux stéréotypes basés sur l'âge, le mitan de vie est nécessairement un temps de bilan, puisque les possibilités d'avancement et de choix de carrière se rétrécissent à mesure que l'individu prend de l'âge. De ce processus de bilan résultent une conception plus réaliste de la vie, mais également des sentiments de déception, de solitude, et ce encore une fois, aussi bien sur le plan personnel que professionnel. La solitude paraît dans plusieurs écrits comme caractéristique majeure de cette période de vie, et Hunt (1979) l'a mentionnée comme élément descriptif du stress de mi-carrière :

> *It is the sense of loneliness and despair which is most distressing in talking to people who are unable to cope with mid-career stress (p. 25).*

Maturité

Le mitan de la vie est souvent défini comme temps de la force de l'âge. L'individu est alors en pleine possession de ses moyens. Enrichi d'expériences, il semble avoir une meilleure prise sur la réalité. Son jugement s'améliore, il acquiert plus d'autorité et d'assurance car il se base sur un système de valeurs bien établi et surtout déjà éprouvé personnellement. L'envers de la médaille du thème des valeurs bien ancrées est le danger de l'inflexibilité que l'on remarque parfois non seulement chez des vieilles personnes, mais aussi chez des gens d'âge moyen, comme le souligne Peck (1968) :

> *Too many tend to grow increasingly set in their ways, inflexible in their opinions and actions, and closed-minded to new ideas, as they go through the middle years. This is often said of elderly people; but it seems that the first time when it becomes a critical issue, for most people may well be during the middle age, when they have peak status, have worked out a set of «answers» to life, and may be tempted to forego further mental effort to envision new or different «answer» (p. 90).*

Souvent, c'est aussi le début de l'époque où l'être humain développe une tendance à l'intériorité, passant progressivement du mode actif à un mode plus passif dans l'appréhension de la réalité, valorisant les capacités mentales (jugement, expertise, aisance dans les relations interpersonnelles...) plutôt que les atouts physiques (apparence et vigueur de la jeunesse).

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs confirment que c'est à cette période de la vie que la personne réconcilie les pôles complémentaires de son androgynie; ainsi l'homme laisse plus vivre son côté féminin et exprime son affectivité, la femme se montre plus «masculine» c'est-à-dire plus directe, plus affirmative, voire plus agressive. Sheehy (1976) présente les problèmes rencontrés par l'homme qui commence à donner de l'importance aux relations interpersonnelles au mitan de sa vie comme suit :

> *...l'homme de 40 ans est aux prises avec trois problèmes à la fois. Il manifeste ses émotions au moment où sa femme s'éloigne de lui. Il essaie d'atteindre ses enfants au moment où ils le rejettent... (p. 256).*

Enfin, le mitan de vie peut aussi être le temps d'un second départ, ou du moins d'un renouveau puisque l'individu, suite à une évaluation, confirme ses choix antérieurs, ou change sa vie du tout au tout. Car désormais l'adulte mature veut vivre selon ses aspirations, prenant du recul vis-à-vis des attentes sociales.

Problèmes

Tous les chercheurs sur le sujet reconnaissent les problèmes comme faisant partie intégrante du décor du drame s'intitulant *crise de la quarantaine*, quoique l'unanimité soit loin d'être faite quant à l'intensité des difficultés vécues lors de cette étape de *transition*, terme d'ailleurs préféré par certains auteurs. En tout cas, la crise paraît inévitable selon certains à ce point tournant du cycle de vie, à cause de l'idée de la mort, de la maladie et de la résurgence des problèmes d'adolescence. Pour d'autres, la transition à l'âge mûr peut se faire de façon progressive, sans grands éclats, surtout si les événements psycho-sociaux (départ

des enfants, maladie ou mort des proches plus âgés...) arrivent en temps et lieu voulus ou attendus. Les questionnements ne durent pas pendant toute la période du mitan de vie, mais plutôt pendant une phase dite de transition, au delà de laquelle l'individu acquierra une meilleure compréhension de soi, et donc la maturité de l'âge.

Analysant les motivations de l'homme au travail, Harry Levinson (1974) a élaboré sur la crise du mitan de vie en termes d'adaptation au vieillissement comme suit :

> *Il est prouvé que l'adaptation d'un individu à la vieillesse est davantage déterminée par le sentiment qu'il éprouve d'avoir réalisé ou non ses aspirations que par la perte des capacités physiques et l'impression d'insécurité à proprement parler. En d'autres termes, si un homme a raisonnablement satisfait à ses propres normes et à ses espérances, il s'adapte mieux au vieillissement. Et l'inverse est également vrai; tout en subissant l'épreuve du vieillissement, il s'en veut de n'avoir pas fait ce qu'il aurait dû. La colère contre soi-même est le sentiment de dépression... Cette période est essentiellement une épreuve : regrets, chagrin, colère, déception d'avoir perdu quelque chose - sa précieuse jeunesse - et en même temps l'illusion de la toute-puissance de l'immortalité (p. 87).*

Générativité

L'une des expressions de la maturité de l'âge mûr se concrétise, selon Erikson, dans la générativité, soit la volonté de contribuer à l'héritage social pour les générations futures. Ce comportement répond à un besoin propre au mitan de vie, de se perpétuer, de laisser sa marque dans le monde. Ce besoin n'est pas sans relation avec la prise de conscience de la finitude de la vie déjà mentionnée plus haut, dans le regroupement *Sens du temps*. Désir d'immortalité lié aux questionnements du sens de la vie, voilà autant de préoccupations qui surgissent lors de la réalisation de la relativité du temps de vie individuelle, d'où la générativité présentée par divers auteurs à la suite d'Erikson (1950), comme tâche développementale majeure de l'étape du mitan de vie.

L'adulte mature tentera donc, entre autres, de faire profiter aux plus jeunes de son expérience en assumant à son tour le rôle de mentor. Notons toutefois une certaine ambivalence à devenir mentor des jeunes, et ce surtout au niveau du travail comme souligné par divers auteurs dont, par exemple, Boisvert *et al.* (1978) :

> *L'arrivée des jeunes cadres dans l'organisation... crée pour des cadres d'âge mûr une situation de menace et d'anxiété (p. 4).*

ou Hall *et al* (1968) :

> *If he felt successful, he might become concerned with helping younger men - his successors - grow, in order to strenghten the Organization and perpetuate his work. If he felt unsuccessful, he may still define his mission as helping these young men, or he might use his power to block their progress and thus punish them for his failure (p. 28).*

En fait, il ressort généralement que lorsque le travail n'est pas au centre des préoccupations de l'individu, ou lorsque celui-ci ne sent pas menacé dans son travail, il exercerait alors sa générativité envers les plus jeunes. Et la plupart des auteurs reconnaissent chez l'adulte d'âge mûr ses habilités de mentor.

Profession

En règle générale, la réussite professionnelle équivaut à une certaine réussite sociale, d'où son importance d'autant plus grande pour l'individu au mitan de vie, alors qu'il fait le bilan de ses réalisations. À ce point de vue les avis des auteurs sont toutefois partagés. Certains constatent l'importance accrue de la réussite dans la réalisation de soi au travail, comme note Hall (1968) en parlant de la décade 35-45 ans du cycle de vie du *manager-type* :

> *It is marked by the exaggerated concern in his profile for the individual's self fulfillment and self esteem needs (p. 23).*

Toutefois, d'autres remarquent un changement qualitatif dans la motivation au travail à cette période de vie, soit : moins de désir de pouvoir et de réussite, plus de souci du sens à donner à son travail. Daniel Levinson (1978) décrit cette attitude comme suit :

> *It is the time in the mid-life transition for a man to modulate the powerful imagery of the ladder. Without losing all desire for accomplishment, power and excellence, he comes to be less driven by ambition and more awareness of the magical qualities he formely attributed to reaching the top of the ladder. It is no longer «essential» to succeed, no longer «catastrophic» to fail. He evaluates his success and failure in more complex terms, giving more emphasis to the quality of experience, to the intrinsic value of his work and products, and their meaning to himself and others (p. 249).*

Cependant, c'est au mitan de la vie que l'individu atteint son plein épanouissement professionnel et qu'on observe généralement ses réalisations les plus marquantes. Mais en même temps il fait face à une réalité sociale et organisationnelle de rétrécissement des possibilités d'avancement professionnel.

Société

Ce sont les gens d'âge moyen qui contrôlent la société, établissent les normes, et prennent les décisions. Ceux-ci détiennent le pouvoir d'autant plus grâce à leur capacité d'influence sur les autres. Merriam (1978) caractérise même cette période de vie comme *the most powerful stage for influencing others (p. 43).* Ils s'impliquent plus dans des activités sociales ou philanthropiques, surtout si le milieu du travail n'offre plus assez de possibilités d'exercer des compétences qui débordent quelque peu leurs spécialités professionnelles. L'implication sociale accrue au mitan de vie comme substitut [illegible]n certain manque de terrain de réalisation de soi au travail ou dans la famille, [illegible]core comme besoin spécifique de cette étape de vie, voilà un comportement reconnu par divers auteurs. En fait, une réalité non contournable à laquelle sont confrontés les travailleurs âgés est la compétition de la génération qui monte, d'où comme déjà mentionné dans la description du regroupement *Générativité*, leur attitude ambivalente à devenir mentor de leurs collègues plus jeunes; cette rivalité est constatée par divers auteurs et peut parfois prendre une allure tragique sous forme de souffrance du cadre d'âge mûr, comme décrit Harry Levinson (1974) :

> *...On demande à l'individu de préparer ses concurrents à lui succéder et, pour finir, de céder la place... Ce que l'on ne voit pas et que l'on comprend encore moins dans des cas semblables, c'est la terrible souffrance de la rivalité à l'âge mûr dans un contexte concurrentiel qui donne une prime à la jeunesse... Il est facile d'observer la colère du cadre d'âge mûr à l'égard de la jeunesse actuelle... Ils éprouvent du dépit également que les jeunes puissent*

> *suivre librement leur voie... Aussi est-il difficile pour chacun d'entre nous de voir la lutte inconsciente qu'il mène avec ses subordonnés, tantôt souhaitant leur réussite, tantôt souffrant de cette réussite (p. 80, 81, 82).*

Relations

De la même façon dont l'individu remet en question divers aspects de sa vie, les relations personnelles passent par des mutations profondes. Ainsi, il sent le besoin de se resituer vis-à-vis de son entourage, notamment dans ses relations conjugales et parentales. L'amitié reprend de l'importance, d'autant plus qu'il réalise la solitude de la vie et la valeur des relations perdues irremplaçables. Cet aspect de l'équilibre affectif, qui devient parfois un problème pour la personne âgée, s'explique par la difficulté à se créer de nouveaux liens d'égale valeur et est abordé dans la plupart des écrits sur le développement adulte. Citons ici Bernard (1982) dont le point de vue se veut plus nuancé :

> *La progression de la vie apporte ses dimensions négatives, une étant la perte inévitable d'amis, de parents, de connaissances qui nous sont chers. Cependant, au mitan de la vie, le cercle d'amis, de parenté peut aussi s'élargir i.e. par le mariage, etc... La flexibilité émotive est donc cette capacité ou habileté à pouvoir transférer ses liens émotifs d'une personne à une autre... Si l'adulte n'apprend pas à transférer ses liens émotifs effectivement, en cas de perte ou de détachement inévitable, la qualité de sa vie s'amoindrit et se détériore (p. 99).*

IV. Modèle opérationnel

Suite aux données provenant d'une centaine d'écrits sur le sujet, une quarantaine de caractéristiques ont été identifiées comme spécifiques à l'étape du mitan de la vie, puis traduites en 38 propositions. Elles suivent :

1. Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.
2. Ce sont les gens de 40 ans qui contrôlent la société, maintiennent les normes sociales, prennent les décisions.
3. À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.
4. Arrivé à cette période de la vie, un individu n'a plus besoin de «mentor» (un guide, un maître, un modèle).
5. À cet âge, la réalisation de soi comme parent devient secondaire par rapport à la réalisation de soi professionnellement.
6. Les changements du corps sont les changements les plus évidents pour caractériser cette période de vie.
7. La maladie et la mort deviennent, à cet âge, des réalités beaucoup plus senties personnellement qu'antérieurement.
8. Les personnes au mitan de la vie se réévaluent elles-mêmes, examinent leurs valeurs, le sens de leur vie, leurs réalisations personnelles.
9. Beaucoup plus qu'avant, on réalise que le temps nous est compté, qu'on ne pourra pas faire toutes les choses qu'on se proposait.
10. L'âge moyen se présente plus comme un âge de crise que de transition sereine.
11. C'est la période de vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.

12. Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ et ce plus qu'à tout autre moment dans la vie.
13. La quarantaine représente pour l'être humain : la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge.
14. À cet âge, on ressent plus qu'avant le besoin de la durabilité et de la stabilité.
15. À vingt ans, on rêve : tout est possible ou presque; à quarante ans, on sait ce qui nous est possible.
16. Les possibilités de développement et de réalisation de soi se rétrécissent de plus en plus durant cette période.
17. Les problèmes non résolus à l'adolescence refont surface durant cette période.
18. À cette période, l'importance de l'amitié s'accroît considérablement.
19. Cette période de la vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.
20. Le sentiment très commun au mitan de la vie, c'est la déception : on est déçu des gens et de la vie.
21. La perte de la vigueur et l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance des relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.
22. À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.
23. Au mitan de la vie, l'amour mutuel et la camaraderie prennent le pas sur la sexualité.
24. Au mitan de la vie, la perte d'amis ne peut être compensée par le développement de nouvelles relations d'égale valeur.
25. À la quarantaine, on a développé une grille de réponses aux problèmes de la vie et il n'est pas facile d'envisager des alternatives aux composantes de ce système de valeurs.
26. Avec l'arrivée de la quarantaine, l'individu ne voit plus tellement de sens à la vie.
27. Au mitan de la vie, l'être réalise ce qu'il a réussi, le compare à ce qu'il voulait et, le plus souvent, est déçu du résultat.
28. À cette période de la vie plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.
29. L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement pour les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.
30. C'est le moment de la vie où l'on réalise que l'on est prisonnier de son milieu, qu'on le maîtrise moins qu'il ne nous contrôle.
31. Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale : on veut nos places !
32. Professionnellement, les possibilités d'avancement se rétrécissent de plus en plus à cet âge moyen.
33. C'est la période des réalisations professionnelles les plus marquantes, les plus fructueuses.
34. Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous pour inspiration, leadership; nous devenons leur guide, leur mentor.
35. Au mitan de la vie, la femme s'affirme davantage.

36. Au mitan de la vie, l'homme se permet davantage d'exprimer sa sensibilité, ses sentiments.
37. À la quarantaine, il est grand temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels : penser à soi, s'offrir du bon temps.
38. À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.

Ces 38 propositions ont été regroupées en huit dimensions, lesquelles ont d'ailleurs servi de thèmes de base à la synthèse théorique présentée précédemment. Le tableau 6 qui suit présente ces regroupements ainsi que les phénomènes qui s'y rattachent.

Tableau 6
Regroupements des principaux phénomènes propres au mitan de la vie

Sens du temps
- Changements physiques
- Maladie, mort
- Finitude de la vie

Bilan
- Évaluation globale
- Réalisme
- Rétrécissement des possibilités
- Déception de la vie
- Solitude
- Désemparement
- Déception des réalisations
- Limites sociales

Maturité
- Maîtrise de soi
- Second départ
- Possession de ses moyens
- Autorité et assurance
- Système de valeurs
- Expérience
- Affirmation de la femme
- Épanouissement affectif de l'homme
- Penser à soi

Problèmes
- Crise d'évolution
- Problèmes d'adolescence
- Dépression

Générativité
- Préparation des jeunes
- Durabilité, stabilité
- Idéal à faire survivre
- Mentor

Profession
- Valeur de la réussite
- Réalisation de soi
- Limites d'avancement
- Réalisations

Société
- Influence
- Pouvoir
- Implication
- Compétition

Relations
- Amitié
- Amour
- Amitiés

Pour faciliter la compréhension de l'ensemble des notions du modèle opérationnel, le tableau 7 qui suit met en parallèle les regroupements des phénomènes du mitan de la vie présentés ci-haut avec les propositions correspondantes.

Tableau 7
Les huit regroupements des 38 caractéristiques du mitan de la vie

Regroupement	Caractéristiques	Propositions
1. SENS DU TEMPS		
	Changements physiques	6. Les changements du corps sont les changements les plus évidents pour caractériser cette période de vie.
	Maladie, mort	7. La maladie et la mort deviennent, à cet âge, des réalités beaucoup plus senties personnellement qu'antérieurement.
	Finitude de la vie	9. Beaucoup plus qu'avant, on réalise que le temps nous est compté, qu'on ne pourra pas faire toutes les choses qu'on se proposait.
2. BILAN		
	Évaluation globale	8. Les personnes au mitan de la vie se réévaluent elles-mêmes, examinent leurs valeurs, le sens de leur vie, leurs réalisations personnelles.
	Réalisme	15. À vingt ans, on rêve : tout est possible ou presque; à quarante ans, on sait ce qui nous est possible.
	Rétrécissement des possibilités	16. Les possibilités de développement et de réalisation de soi se rétrécissent de plus en plus durant cette période.
	Déception de la vie	20. Le sentiment très commun au mitan de la vie, c'est la déception : on est déçu des gens et de la vie.
	Solitude	22. À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.
	Désemparement	26. Avec l'arrivée de la quarantaine, l'individu ne voit plus tellement de sens à la vie.
	Déception des réalisations	27. Au mitan de la vie, l'être réalise ce qu'il a réussi, le compare à ce qu'il voulait et, le plus souvent, est déçu du résultat.
	Limites sociales	30. C'est le moment de la vie où l'on réalise que l'on est prisonnier de son milieu, qu'on le maîtrise moins qu'il ne nous contrôle.

Tableau 7 (suite)
Les huit regroupements des 38 caractéristiques du mitan de la vie

Regroupement	Caractéristiques	Propositions
3. MATURITÉ		
	Maîtrise de soi	4. Arrivé à cette période de la vie, un individu n'a plus besoin de «mentor» (un guide, un maître, un modèle).
	Second départ	12. Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ et ce plus qu'à tout autre moment dans le vie.
	Possession de ses moyens	13. La quarantaine représente pour l'être humain : la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge.
	Autorité et assurance	21. La perte de la vigueur et l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance des relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.
	Système de valeurs	25. À la quarantaine, on a développé une grille de réponses aux problèmes de la vie et il n'est pas facile d'envisager des alternatives aux composantes de ce système de valeurs.
	Expérience	29. L'expérience acquise arrivé à la quarantaine, compense amplement pour le : pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.
	Affirmation de la vie	35. Au mitan de la vie, la femme s'affirme davantage.
	Épanouissement affectif de l'homme	36. Au mitan de la vie, l'homme se permet davantage d'exprimer sa sensibilité, ses sentiments.
	Penser à soi	37. À la quarantaine, il est grand temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels : penser à soi, s'offrir du bon temps.

Tableau 7 (suite)
Les huit regroupements des 38 caractéristiques du mitan de la vie

Regroupement	Caractéristiques	Propositions
4. PROBLÈMES		
	Crise d'évolution	10. L'âge moyen se présente plus comme un âge de crise que de transition sereine.
	Problèmes d'évolution	17. Les problèmes non résolus à l'adolescence refont surface durant cette période.
	Dépression	38. À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.
5. GÉNÉRATIVITÉ		
	Préparation des jeunes	3. À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.
	Durabilité, stabilité	14. À cet âge, on ressent plus qu'avant le besoin de la durabilité et de la stabilité.
	Idéal à faire survivre	28. À cette période de la vie plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.
	Mentor	34. Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous pour inspiration, leadership; nous devenons leur guide, leur mentor.
6. PROFESSION	Valeur de la réussite	1. Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.
	Réalisation de soi	5. À cet âge, la réalisation de soi comme parent devient secondaire par rapport à la réalisation de soi professionnellement.
	Limites d'avancement	32. Professionnellement, les possibilités d'avancement se rétrécissent de plus en plus à cet âge moyen.
	Réalisations	33. C'est la période des réalisations professionnelles les plus marquantes, les plus fructueuses.

Tableau 7 (suite)
Les huit regroupements des 38 caractéristiques du mitan de la vie

Regroupement	Caractéristiques	Propositions
7. SOCIÉTÉ		
	Influence	2. Ce sont les gens de 40 ans qui contrôlent la société, maintiennent les normes sociales, prennent les décisions.
	Pouvoir	11. C'est la période de vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.
	Implication	19. Cette période de la vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.
	Compétition	31. Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale : on veut nos places !
8. RELATIONS		
	Amitié	18. À cette période, l'importance de l'amitié s'accroît considérablement.
	Amour	23. Au mitan de la vie, l'amour mutuel et la camaraderie prennent le pas sur la sexualité.
	Amitiés	24. Au mitan de la vie, la perte d'amis ne peut être compensée par le développement de nouvelles relations d'égale valeur.

TROISIÈME CHAPITRE

INSTRUMENT DE RECHERCHE ET POPULATION D'ÉTUDE

Dans ce chapitre sera décrit le questionnaire servant d'instrument de cueillette de données. On s'attardera également à la présentation de la provenance de la population d'étude, et dressera les profils socio-démographique et professionnel des enseignants-répondants, avec une comparaison sommaire de ces caractéristiques avec celles des directeurs d'école du Québec (Dupuis *et al.*, 1989), comparaison qui permettrait de mieux situer en temps et lieu les différences de perception du mitan de vie ainsi que des attitudes au travail des deux groupes professionnels.

I. Instrument de cueillette de données

Le questionnaire utilisé pour recueillir les données contenues dans ce rapport a été préparé, testé et administré à diverses populations par Dupuis *et al.* (1986). Une copie du questionnaire se trouve en annexe. Il se divise en trois parties.

La première comprend les trente-huit (38) propositions décrivant des phénomènes propres au mitan de la vie. Ces propositions ont été développées par suite de l'analyse des écrits de chercheurs en sciences humaines, psychologues, psychiatres, et autres professionnels ayant publié sur le mitan de la vie. Pour chacune d'elles, il est demandé au répondant de se situer personnellement par rapport à la proposition et d'indiquer sa perception de la façon dont la population en général vit le phénomène décrit. Le tableau 8 qui suit donne une idée de la façon dont chaque proposition est présentée avec deux échelles de réponses.

Tableau 8
Perception du mitan de la vie

10. L'âge moyen se présente plus comme un âge de crise que de transition sereine.	**Pour moi** 1 2 3 4 – – – – **Pour population** 1 2 3 4 – – – –
1 = entièrement en désaccord 2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord 4 = entièrement en accord

La deuxième partie du questionnaire touche des éléments directement reliés au travail. Les deux premières questions tentent d'identifier les facteurs de motivation à devenir et à demeurer enseignant selon le degré d'influence qu'ils ont

eu et qu'ils ont encore pour les individus interrogés. Une troisième question demande aux répondants de classer certaines valeurs selon leur importance relative dans la réalisation des objectifs de vie qu'ils se sont fixés. À la question 4, on veut savoir si les enseignants ont déjà pensé à devenir directeur d'école ou s'ils envisagent de le faire. Les trois questions suivantes cherchent à évaluer la compétence et le rendement des enseignants tels qu'eux-mêmes les perçoivent et tels que leurs collègues et leurs supérieurs le font. Enfin, on demande au répondant d'évaluer son travail.

Les tableaux qui suivent donnent un aperçu des questions visant à mesurer la motivation de devenir enseignant (tableau 9), l'évaluation perçue de compétence et de rendement (tableau 10), et enfin l'évaluation de la tâche (tableau 11).

Tableau 9
Facteurs de motivation professionnelle

1. Donnez une évaluation de chacun des facteurs selon l'importance qu'ils ont eue dans votre décision de **devenir** enseignant (1 = influence nulle; 4 = influence très grande).

	1	2	3	4
Possibilité de faire passer ses idées				
Aptitude pour ce genre de travail				
Avancement, plan de carrière				
Contact social enrichissant				
Défi				
Goût du commandement				
Possibilité de changer le système				
Réalisation de soi				
Salaire				
Travail valorisant				

Tableau 10
Compétence et rendement perçus

6. Quelle opinion, pensez-vous, a votre supérieur de :

Votre compétence ?

1	2	3	4	5
–	–	–	–	–

Votre rendement ?

1	2	3	4	5
–	–	–	–	–

1 = entièrement en désaccord
2 = supérieur aux autres
3 = comme les autres
4 = inférieur aux autres
5 = pitoyable

Tableau 11
Évaluation du travail

8. À côté de chaque mot, expression ou phrase, inscrivez votre évaluation de travail.			
	oui	**?**	**non**
	1	2	3
Frustrant			
Respecté			
Décourageant			
Satisfaisant			
Pas assez de responsabilités			
Procure de la fierté			
Exige beaucoup d'habiletés			
Ne me convient pas			
Le temps passe vite			
Ça vaut la peine			
Pas assez de pouvoir			
Requiert beaucoup d'expérience			
Je peux apprendre beaucoup			
Défi			
Limites d'autorité incertaines			

La partie du questionnaire traitant du mitan de la vie a été soumise à une analyse de fidélité par la méthode de consistance interne (Alpha de Cronbach). Pour l'ensemble des questions, on obtient un alpha de .83 pour l'échelle de réponses *pour moi* et .75 pour l'échelle de réponses *pour la population*. Les échelles de mesure de la motivation au travail et de son évaluation sont empruntées de deux recherches antérieures : l'une américaine de Cummings (1972) dont les dix items de motivation de travail retenus ont été précédemment testés auprès des directeurs d'école de Montréal (Dubé et Dupuis, 1983); l'autre recherche est québécoise de Boisvert (1978), d'où sont adaptées les questions concernant l'évaluation de la tâche et la perception de compétence et de rendement.

La dernière partie de ce questionnaire regroupe les données permettant de dresser les profils socio-démographique (sexe, âge, état civil, etc.) et professionnel (niveau de scolarité, années d'expérience, etc.) des personnes interrogées.

Ainsi, trois types de données sont collectées : des perceptions du mitan de la vie, des attitudes vis-à-vis le travail et des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles. Le tableau 12 présente sous forme synthétique les types de données attendues.

Tableau 12
Éléments constructifs du questionnaire

Mitan de la vie	Travail	Caractéristiques personnelles
Perception pour soi	Motivation professionnelle	Profil socio-démographique
Perception pour la population	Évaluation du travail	Profil socio-professionnel

L'instrument utilisé est donc, à quelques détails près (notamment en ce qui concerne l'intention de devenir directeur d'école), analogue à celui utilisé dans l'étude des directions d'école du Québec, dont les résultats ont déjà été publiés (Dupuis *et al.*, 1989), d'où l'intérêt de l'analyse comparative des deux groupes professionnels.

II. Provenance de la population

Le questionnaire décrit plus haut a été envoyé à plusieurs groupes d'enseignants des niveaux primaire et secondaire entre 1985 et 1989. Des 819 copies retournées, 701 l'ont été par des enseignants du groupe d'âge cible soit entre 35 et 55 ans. Ces 701 personnes constituent donc la population de la présente étude. Ces enseignants font partie de commissions scolaires de l'île de Montréal et de la région immédiate à l'entour de l'île. Les écoles choisies pour l'étude l'ont été au hasard. Il ne s'agit donc pas d'un échantillonnage de type probabiliste qui aurait permis de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants du Québec. Néanmoins, on verra lors de l'analyse des profils socio-démographique et professionnel, qu'une concordance relative entre les caractéristiques de la population d'étude et les statistiques du personnel enseignant québecois permet une certaine extrapolation de l'interprétation des données présentées dans les pages qui suivent. Et si à ce propos, la prudence est naturellement toujours de mise, le moindre intérêt de la présente étude résiderait dans le fait qu'elle constitue une première base de comparaison des perceptions du mitan de la vie et leurs incidences dans la vie professionnelle de deux groupes professionnels de l'éducation, enseignants de la région de Montréal et directeurs d'école de l'ensemble du Québec.

Tous les enseignants retenus comme population d'étude travaillent dans des écoles primaires et secondaires, avec un certain nombre dans le secteur professionnel, certains autres dans une école privée.

III. Profil socio-démographique

- Les enseignants formant la population d'étude sont majoritairement des femmes. Sur les 701 sujets retenus, 423 sont des femmes (60,3%) alors que 278 sont des hommes (39,7%).
- L'âge moyen des personnes du groupe est de 44,2 ans. La catégorie d'âge la plus représentée est celle des 40-44 ans avec 35,5% des répondants, viennent ensuite les 45-49 ans avec 31%.
- La majorité sont mariés (65,9%). Fait à noter, il y a une assez grande proportion de répondants qui sont célibataires (14,7%).

- Ils ont en moyenne 2,3 enfants, l'âge moyen du plus jeune de leurs enfants est de 12,6 ans.
- Ils viennent de milieux peu scolarisés. Le niveau de scolarité moyen de leur père est de 8 ans et celui de leur mère est de 8,2 ans.
- Seulement 43,6% d'entre eux assistent à des offices religieux régulièrement (quelques fois par mois ou plus).

Le tableau 13 donne les détails sur le profil socio-démographique des enseignants de la population d'étude.

Tableau 13
Profil socio-démographique

Sexe	**%**	**N**
Hommes	39,7	278
Femmes	60,3	423
Total	100%	701
Catégories d'âge	**%**	**N**
35-39 ans	18,3	128
40-44 ans	35,5	249
45-49 ans	31,0	217
50-55 ans	15,3	107
Total	100%	701
Moyenne d'âge : 44,16		
État civil	**%**	**N**
Marié	65,9	456
Célibataire	14,7	102
Religieux	1,9	13
Autre	17,5	121
Total	100%	692
Nombre d'enfants	**%**	**N**
Aucun	18,8	117
1 - 2	57,1	356
3 et plus	24,1	151
Total	100%	624
Nombre moyen : 2,26		
Âge moyen du plus jeune enfant	12,6 ans	
Moyenne de scolarité du père	8 ans	
Moyenne de scolarité de la mère	8,2 ans	
Assistance à des offices religieux	**%**	**N**
Jamais	16,0	110
Occasionnellement	40,2	277
Quelques fois par mois	18,6	128
1 fois ou + par semaine	25,0	172
Total	100%	687

IV. Profil socio-professionnel

- Les enseignants de la population d'étude ont un niveau moyen de scolarité reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec de 16,7 ans.
- La majorité d'entre eux (57,4%) ont plus de vingt ans d'expérience comme enseignant et, seulement 2% en ont moins de 10, ce qui donne un nombre moyen d'années d'expérience de 20,7 ans.
- Ils ont par contre peu d'expérience de travail en dehors du monde de l'éducation. En effet, 15% d'entre eux seulement ont travaillé plus de 5 ans en dehors du monde scolaire; il s'agit en fait pour la plupart des enseignants du secteur professionnel (équipement motorisé).
- Ils occupent la même fonction depuis 14,3 ans en moyenne, ce qui représente un indice de stabilité très grand. Cette fonction est celle de titulaire pour 83,9%.
- Ils enseignent au niveau primaire en majorité (57,2%), au secondaire dans 39,6% des cas et une infime minorité (2,5%) oeuvrent dans des écoles regroupant les deux niveaux.

Le tableau 14 donne les détails sur le profil professionnel des enseignants recensés.

Tableau 14
Profil socio-professionnel

Fonction actuelle	**%**	**N**
Titulaire	83,9	355
Spécialiste	5,4	23
Orthopédagogue	6,4	27
Autre	4,3	18
Total	100%	423
Moyenne de scolarité reconnue	16,7 ans	
Expérience dans la fonction actuelle	**%**	**N**
9 ans et moins	32,6	197
10 - 19 ans	32,8	198
Plus de 19 ans	34,6	210
Total	100%	605
Moyenne : 14,33 ans		
Expérience comme enseignant	**%**	**N**
9 ans et moins	2,1	15
10 - 19 ans	40,4	282
Plus de 19 ans	57,5	401
Total	100%	698
Moyenne : 20,74 ans		

Tableau 14 (suite)
Profil socio-professionnel

Expérience hors scolaire	%	N
4 ans et moins	85,0	477
5 - 9 ans	7,8	44
10 - 19 ans	5,7	32
Plus de 19 ans	1,5	8
Total	100%	561
Moyenne : 2,07 ans		
Commission scolaire	%	N
Primaire	57,2	273
Secondaire	39,6	189
Intégrée	2,5	12
Total	100%	474

V. Différences entre enseignants et enseignantes

- Les enseignants sont plus âgés que les enseignantes. Alors que 57% d'entre elles ont moins de 45 ans, plus de la moitié (51%) des enseignants sont âgés de 45 ans ou plus.
- Seulement 55,9% des enseignantes sont mariées. Ce pourcentage monte à 81,1% chez les enseignants. Par contre, les femmes vivent beaucoup plus en célibataire (20,6%) que les hommes (5,8%) et sont divorcées ou séparées (16,3%) en plus grande proportion que ceux-ci (8,8%).
- Les enseignantes, quand elles ont des enfants, privilégient les familles réduites. Ainsi, 23,8% d'entre elles n'ont pas d'enfant et 58% en ont 1 ou 2. Chez les enseignants, le pourcentage de familles avec plus de 2 enfants est beaucoup plus élevé (32,9%) que chez les enseignantes (18,2%).
- Les enseignants sont plus scolarisés que les enseignantes. Alors que près de 60% (59,5%) d'entre elles ont 16 ans de scolarité reconnue ou moins, 72% des enseignants ont un niveau de scolarité de 17 ans ou plus.
- Par contre, les enseignantes ont un peu plus d'expérience dans l'enseignement. Soixante pourcent (60%) d'entre elles ont plus de 20 ans d'expérience, ce pourcentage est de 53,6% chez les hommes.

Le tableau 15 donne les détails sur les différences observées selon le sexe.

Tableau 15
Profils socio-démographique et professionnel selon le sexe

Catégories d'âge	Hommes (%)	Femmes (%)
35 - 39 ans	17,3	18,9
40 - 44 ans	31,7	38,1
45 - 49 ans	33,5	29,3
50 - 55 ans	17,6	13,7
Total	100%	100%
État civil		
Marié(e)	81,1	55,9
Célibataire	5,8	20,6
Divorcé(e), séparé(e)	8,8	16,3
Autre	4,3	7,2
Total	100%	100%
Nombre d'enfants		
Aucun	11,4	23,8
1 - 2	55,7	58,0
3 et plus	32,9	18,2
Total	100%	100%
Scolarité reconnue		
15 ans ou moins	6,6	38,0
16 - 17 ans	41,0	42,2
18 ans et plus	52,4	19,8
Total	100%	100%
Expérience de travail		
9 ans et moins	1,4	2,6
10 - 19 ans	45,0	37,4
20 ans et plus	53,6	60,0
Total	100%	100%

En somme, les différences selon le sexe dans les profils socio-démographique et socio-professionnel chez les enseignants de l'étude se résument comme suit :

- les femmes sont plus jeunes;
- moins souvent mariées, avec aussi moins d'enfant;
- leur degré de scolarité est également moindre;
- avec cependant un peu plus d'expérience dans l'enseignement que leurs confrères.

VI. Comparaison des profils socio-démographique et professionnel des enseignants de l'étude et des directeurs d'école

Les enseignants de l'étude sont en majorité des femmes (60,3%) alors que chez les directeurs, on retrouve 78,2% d'hommes. L'âge moyen des enseignants interrogés est légèrement plus élevé (44,2 ans) que celui des directeurs (43,7 ans). Dans les deux groupes, la catégorie d'âge la plus représentée est celle des 40-44 ans. Les directeurs vivent en couple marié à 79,8%, alors que seulement

65,9% des enseignants sont dans le même état. Par contre, la situation est inversée en ce qui a trait au célibat, où on trouve 14,7% des enseignants et 8,4% des directeurs. Les enseignants ont en moyenne moins d'enfants (2,3 enfants) que les directeurs (2,4 enfants) et ceux-ci sont généralement plus âgés que les enfants des directeurs. En effet, chez 58,6% des directeurs et seulement 43,4% des enseignants, l'enfant le plus jeune a 11 ans ou moins. Le niveau de scolarité moyen des parents des enseignants recensés est légèrement plus élevé que celui des parents des directeurs, mais, dans les deux cas, les mères sont un peu plus scolarisées que les pères. Les directeurs ont une pratique religieuse plus régulière que les enseignants. Plus de la moitié (54%) d'entre eux assistent à des offices religieux quelques fois par mois au moins, alors que seulement 43,6% des enseignants le font. Les enseignants sont en général moins scolarisés que les directeurs. Le niveau moyen de scolarité reconnue des enseignants est de 16,7 ans alors qu'il dépasse les dix-sept ans chez les directeurs (17,2 ans).

Le tableau 16 fait la comparaison de quelques caractéristiques socio-professionnelles des enseignants de l'étude, du personnel enseignant du Québec et des directeurs d'école.

Tableau 16
Profil socio-professionnel : comparaison entre les enseignants de l'étude, le personnel enseignant du Québec et les directeurs d'école

Catégories d'âge	**Enseignants de l'étude**	**Personnel enseignant provincial**	**Directeurs d'école**
35 - 39 ans	18,3%	21,9%	24,3%
40 - 44 ans	35,5%	31,9%	34,2%
45 - 49 ans	31,0%	20,6%	25,0%
50 - 55 ans	15,3%	11,%*	15,8%
Total	100%	85,4%	100%
Moyenne d'âge	44,2 ans	44,1 ans	43,7 ans
Moyenne d'expérience d'enseignant	20,7 ans	21,4 ans	11 ans
Moyenne d'expérience de directeur	-	-	11,7 ans

* Ce pourcentage comprend seulement les personnes de 50-54 ans.

Quoique les enseignants de l'étude ne constituent pas un groupe représentatif statistiquement du personnel enseignant du Québec, ils forment tout de même une population dont la moyenne d'âge et la moyenne d'expérience de travail sont relativement semblables aux moyennes à l'échelle provinciale, comme montré dans le tableau 16, ce qui permettrait à tout le moins une certaine extrapolation, laquelle demeurera naturellement conditionnelle à d'autres vérifications de validation. On observe dans les catégories d'âge que les deux groupes 40-44 ans et 45-49 ans semblent quelque peu sur-représentés ici, comparativement au niveau provincial; toutefois, il convient de rappeler que l'étude se concentre dans les limites d'âge théoriques du mitan de la vie, c'est-à-dire 35-55 ans, de sorte que les personnes n'ayant pas cet âge ont été volontairement exclues; c'est ainsi qu'on note que le personnel enseignant pris au niveau provincial n'est considéré que dans une proportion de 85%.

QUATRIÈME CHAPITRE

LE MITAN DE LA VIE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Ce chapitre présente la perception du mitan de la vie chez les enseignants de l'étude et sera divisé en deux parties. La première propose une analyse globale des réponses aux trente-huit (38) propositions du questionnaire; la deuxième reprend les huit (8) regroupements des phénomènes du mitan tels que présentés dans le chapitre 2 et fait une analyse détaillée de chacun d'eux. Parallèlement sera menée une comparaison avec les réponses des directeurs d'école du Québec déjà analysées antérieurement (Dupuis *et al.*, 1989).

I. Les phénomènes du mitan de la vie

Chacun des 38 phénomènes retenus comme propres au mitan de la vie est décrit dans une proposition de la première partie du questionnaire. Afin de faciliter la lecture des réponses des enseignants sur leur perception des caractéristiques du mitan, le contenu de chaque proposition est résumé en un libellé descriptif. Le tableau suivant (tableau 17) donne le numéro des propositions et le libellé assigné à chacune[1].

Tableau 17
Les 38 propositions sur les phénomènes du mitan de la vie

Proposition 1 :	Valeur de la réussite
Proposition 2 :	Pouvoir
Proposition 3 :	Préparation des jeunes
Proposition 4 :	On n'a plus besoin de mentor
Proposition 5 :	Se réaliser comme parent devient secondaire
Proposition 6 :	Changements physiques
Proposition 7 :	Maladie, mort
Proposition 8 :	Évaluation globale
Proposition 9 :	Finitude de la vie
Proposition 10 :	C'est un moment de crise
Proposition 11 :	Influence sur les autres
Proposition 12 :	Second départ
Proposition 13 :	Possession de ses moyens
Proposition 14 :	Durabilité et stabilité
Proposition 15 :	Réalisme
Proposition 16 :	Rétrécissement des possibilités
Proposition 17 :	Problèmes d'adolescence

1. Pour le contenu exact des propositions, se référer aux 38 questions de la première partie du questionnaire en annexe.

Tableau 17 (suite)
Les 38 propositions sur les phénomènes du mitan de la vie

Proposition 18 : Importance de l'amitié
Proposition 19 : Implication sociale
Proposition 20 : Déception de la vie
Proposition 21 : Autorité et assurance
Proposition 22 : Solitude
Proposition 23 : Amour, camaraderie et sexualité
Proposition 24 : Amitiés irremplaçables
Proposition 25 : Système de valeurs établies
Proposition 26 : Désemparement
Proposition 27 : Déception des réalisations
Proposition 28 : Idéal à faire survivre
Proposition 29 : Expérience
Proposition 30 : Limites sociales
Proposition 31 : Compétition des jeunes
Proposition 32 : Limites d'avancement
Proposition 33 : Réalisations professionnelles
Proposition 34 : Mentor
Proposition 35 : Affirmation de la femme
Proposition 36 : Épanouissement affectif de l'homme
Proposition 37 : Penser à soi
Proposition 38 : Dépression

1. Perception globale des phénomènes du mitan

La première constatation qui se dégage des réponses des enseignants est une tendance générale de reconnaissance des phénomènes du mitan de la vie tels que décrits dans les recherches américaines. Néanmoins, l'accord est exprimé de façon plus unanime quand il s'agit de la population que lorsque ceux-ci parlent d'eux-mêmes. Seules cinq propositions (8, 12, 21, 35, 36) ont recueilli un degré d'accord semblable sur les deux échelles *pour moi* et *pour la population*, comme en témoigne le tableau 18 qui suit.

Tableau 18
Phénomènes du mitan de la vie perçus de façon semblable
sur les deux échelles *pour moi* et *pour la population*

Proposition (No)	**Libellé**	**Moi*** (%)	**Population*** (%)
8	Évaluation globale	89	86
12	Second départ	73	73
21	Autorité et assurance	64	64
35	Affirmation de la femme	83	83
36	Épanouissement affectif de l'homme	68	68

* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

Dans l'ensemble donc, on reconnaît, aussi bien pour soi que pour les gens d'âge moyen en général, le mitan comme temps de bilan (proposition 8), suite auquel c'est l'occasion d'un second départ (proposition 12); les acquis de la maturité tels l'autorité et l'assurance (proposition 21) compensent bien la perte de la jeunesse pour plus de 60%; c'est aussi un temps d'androgynie, où la femme s'affirme davantage (proposition 35) et l'homme se permet plus d'exprimer ses sentiments (proposition 36).

Le tableau 19 qui suit présente les seize propositions du questionnaire pour lesquelles les réponses obtenues sur chaque échelle *pour la population* et *pour moi* sont différentes, l'écart observé variant de 16% jusqu'à 42%.

Tableau 19
Phénomènes du mitan de la vie perçus de façon différente sur les deux échelles *pour moi* et *pour la population* selon un ordre décroissant de l'écart

Proposition (No)	**Libellé**	**Moi*** (%)	**Population*** (%)	**Écart** (%)
31	Compétition des jeunes	21	63	42
5	Se réaliser comme parent devient secondaire	27	58	31
10	C'est un moment de crise	31	60	29
16	Rétrécissement des possibilités	27	55	28
25	Système de valeurs établies	46	73	27
38	Dépression	48	73	26
4	On n'a plus besoin de mentor	42	66	24
27	Déception des réalisations	22	46	24
6	Changements physiques	41	65	24
30	Limites sociales	44	66	22
20	Déception de la vie	34	53	19
19	Implication sociale	55	74	19
28	Idéal à faire survivre	65	83	18
32	Limites d'avancement	54	71	17
1	Valeur de la réussite	72	89	17
9	Finitude de la vie	64	79	15

* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

On constate dans le tableau 19 que pour les onze premières propositions les perceptions des phénomènes du mitan de la vie sont contradictoires selon qu'elles s'appliquent à soi ou aux autres. Il s'agit dans l'ensemble des aspects négatifs généralement attribués à l'âge, soit le rétrécissement des possibilités (proposition 16), la compétition menaçante des jeunes (proposition 31), des changements physiques (proposition 6): ou encore des phénomènes reliés à la *crise* de la quarantaine, soit le mitan vu comme temps de crise (proposition 10), de dépression (proposition 38), de déception (propositions 20 et 27). Alors que plus de la moitié des répondants acceptent ces caractéristiques du mitan de la vie chez les autres, une proportion semblable de personnes refusent de les voir comme décrivant leur propre étape du mitan. En plus, la même situation prévaut lorsqu'il s'agit de reléguer la

réalisation de soi comme parent au second plan (proposition 5), ou de confirmer qu'on n'a plus besoin de mentor à cette étape de vie (proposition 4). Pour les cinq propositions restantes, si la différence des réponses sur les deux échelles ne se décrit pas en terme de contradiction, on note tout de même un écart important de 19 à 15%. Ainsi, la majorité reconnaissent le mitan de la vie comme temps d'implication sociale (proposition 19), qu'on a un idéal à faire survivre (proposition 28), étant donné la finitude de la vie (proposition 9), que si la réussite professionnelle s'avère plus importante à cette période (proposition 1), on se heurte à une réalité sociale de limites d'avancement (proposition 32). Toutefois, ces aspects sont perçus plus généralisés dans la population en général que pour soi-même.

Perception des enseignants et perception des directeurs d'école

La comparaison des réponses des enseignants avec celles des directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989) révèle une attitude générale semblable entre les deux groupes vis-à-vis des phénomènes du mitan de la vie, les directeurs d'école tout comme les enseignants voient les caractéristiques du mitan s'appliquer plus à la population qu'à eux-mêmes.

Tableau 20
Phénomènes du mitan de la vie perçus de façon différente sur les deux échelles *pour moi* et *pour la population* : comparaison de l'écart dans les réponses des enseignants et des directeurs d'école

Proposition (No)	**Libellé**	**Directeurs** (%)	**Enseignants** (%)
31	Compétition des jeunes	50	42
5	Se réaliser comme parent devient secondaire	34	32
10	C'est un moment de crise	27	28
16	Rétrécissement de possibilités	33	28
25	Système de valeurs établies	30	26
38	Dépression	28	26
4	On n'a plus besoin de mentor	28	24
27	Déception des réalisations	26	24
6	Changements physiques	28	23
30	Limites sociales	23	22
20	Déception de la vie	23	20
19	Implication sociale	23	19
28	Idéal à faire survivre	12	18
32	Limites d'avancement	22	18
1	Valeur de la réussite	12	17
9	Finitude de la vie	15	16

On se rend compte en comparant les pourcentages du degré d'accord des deux groupes, que l'écart entre les deux échelles (tableau 20) est presque toujours plus marqué chez les directeurs que chez les enseignants. Ce fait suggère que les enseignants se perçoivent plus semblables à la population que ne le font les directeurs d'école. Il semble même que ces derniers soient plus optimistes en ce qui

concerne leur propre mitan de vie, se distinguant ainsi plus de l'image sociale (souvent négative) de l'âge moyen. Pour mieux illustrer cette intuition provoquée par les données du tableau 20, on comparera dans les deux tableaux 21 et 22 qui suivent les perceptions des directeurs d'école et des enseignants en regroupant les propositions selon qu'elles ont une connotation positive ou négative.

Tableau 21
Perception positive du mitan de la vie :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école

Proposition (No)	Libellé	Enseignants*		Directeurs*	
		Moi (%)	Population (%)	Moi (%)	Population (%)
2	Pouvoir	67	77	73	79
4	On n'a plus besoin de mentor	42	66	40	68
11	Influence sur les autres	62	74	82	86
13	Possession de ses moyens	82	87	87	88
15	Réalisme	85	93	87	94
19	Implication sociale	55	74	56	80
21	Autorité et assurance	64	64	71	73
29	Expérience	68	73	74	78
33	Réalisations professionnelles	79	82	83	87
35	Affirmation de la femme	83	83	82	85
36	Épanouissement affectif de l'homme	68	68	73	69
37	Penser à soi	86	92	78	87

* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

La lecture du tableau 21 permet de constater d'abord que les enseignants et les directeurs d'école sont majoritairement en accord avec les propositions à connotation positive et ce, autant sur l'échelle *pour moi* que sur l'échelle *pour la population*. On remarque notamment que les directeurs d'école se montrent proportionnellement plus affirmatifs face à des phénomènes positifs caractérisant la maturité de l'âge tels l'influence sur les autres (proposition 11 : 82% des directeurs en accord versus 62% des enseignants), la possession de ses moyens (proposition 13 : directeurs, 87%; enseignants, 82%), l'autorité et l'assurance (proposition 21 : directeurs, 71%; enseignants, 64%), la valeur de l'expérience (proposition 29 : directeurs, 74%; enseignants, 68%); ils sont également plus nombreux que les enseignants à percevoir le mitan de la vie comme temps où les réalisations professionnelles sont les plus fructueuses (proposition 33 : directeurs, 83%; enseignants, 79%).

Tableau 22
Perception négative du mitan de la vie :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école

Proposition (No)	Libellé	Enseignants*		Directeurs*	
		Moi (%)	Population (%)	Moi (%)	Population (%)
10	C'est un moment de crise	31	60	27	54
16	Rétrécissement de possibilités	27	55	27	60
17	Problèmes d'adolescence	40	53	36	51
20	Déception de la vie	33	53	19	43
22	Solitude	56	68	49	63
26	Désemparement	6	19	5	16
27	Déception des réalisations	22	46	13	39
30	Limites sociales	44	66	40	64
31	Compétition des jeunes	21	63	13	63
32	Limites d'avancement	54	71	53	75
38	Dépression	48	73	49	77

* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

En ce qui a trait à une perception négative du mitan de la vie, illustrée par les onze propositions présentées dans le tableau 22, on observe tout d'abord que les deux groupes, enseignants et directeurs d'école, manifestent leur désaccord à plus de 50% sur l'échelle *pour moi*, mais y acquiescent également à plus de 50% sur l'échelle *pour la population*.

Par ailleurs, si les directeurs d'école se montrent en général plus en accord avec les propositions à connotation positive que les enseignants, et ce sur les deux échelles *pour moi* et *pour la population*, c'est l'inverse qui se produit pour les propositions à connotation négative. Dans le tableau 22, on observe que les enseignants sont plus nombreux à donner leur accord aux aspects négatifs du mitan de la vie, tels la crise de la quarantaine (proposition 10 : enseignants, 31%; directeurs, 27%), la résurgence des problèmes d'adolescence (proposition 17 : enseignants, 40%; directeurs, 36%), la déception de la vie (proposition 20 : enseignants, 34%; directeurs, 19%), la solitude (proposition 22 : enseignants, 56%; directeurs, 49%), la déception face à ses réalisations (proposition 27 : enseignants, 22%; directeurs, 13%), la menace des jeunes (proposition 31 : enseignants, 21%; directeurs, 13%).

2. Rôle social au mitan

Les contributions sociales, civiques ou philanthropiques acquièrent une importance spécifique au mitan de la vie selon divers écrits sur cette étape de vie caractérisée par la générativité. Pourtant, même si la majorité des enseignants confirment leur adhésion à des propos concernant un certain engagement social, ils se voient moins assumant de tels rôles sociaux que les gens dans la quarantaine en général. Cette situation a déjà été relevée chez les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989), quoique la tendance à minimiser leur engagement social semble encore plus forte chez les enseignants que chez les directeurs. Le tableau 23, qui présente six

thèmes ayant trait à ce sujet - soit l'importance de la réussite professionnelle (propositions 1 et 33), le pouvoir et l'influence sur les autres (propositions 2 et 11), les besoins d'implication sociale et de se continuer (propositions 19 et 28) - permet de constater que les écarts entre les échelles *pour moi* et *pour la population* sont généralement plus grands chez les enseignants qu'ils ne le sont chez les directeurs d'école.

Tableau 23
Perception du rôle social au mitan de la vie :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école

Proposition (No)	Libellé	Profession	Moi* (%)	Population* (%)	Écart (%)
1	Valeur de la réussite	Enseignants	72	89	17
		Directeurs	79	90	11
2	Pouvoir	Enseignants	67	77	10
		Directeurs	73	79	6
11	Influence sur les autres	Enseignants	62	74	12
		Directeurs	82	86	4
19	Implication sociale	Enseignants	55	74	19
		Directeurs	56	80	24
28	Idéal à faire survivre	Enseignants	65	83	18
		Directeurs	76	88	12
33	Réalisations professionnelles	Enseignants	79	82	3
		Directeurs	83	87	4

* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

On note dans le tableau 23 que les enseignants et les directeurs d'école se montrent également mitigés vis-à-vis du besoin d'implication sociale au mitan de la vie (proposition 19) : un peu plus que la moitié de chacun des deux groupes (enseignants, 55%; directeurs, 56%) confirment leur accord avec la proposition, cependant que les autres thèmes obtiennent un taux d'adhésion de plus de 62% chez les enseignants, et de plus de 73% chez les directeurs d'école. Néanmoins, ce qui paraît intéressant à noter c'est la différence marquée entre les deux échelles *pour moi* et *pour la population*, les deux groupes attribuent aux autres plus de poids social qu'ils ne le perçoivent pour eux-mêmes, les enseignants encore plus que les directeurs d'école. Le décalage entre enseignants et directeurs d'école est relativement notable au niveau de la capacité d'influence sur les autres (proposition 11) et du besoin de continuité et d'idéal à faire survivre (proposition 28), deux propositions avec lesquelles les directeurs d'école ont exprimé leur accord respectivement à 82% et 76%, comparativement à 62% et 65% chez les enseignants.

Des attitudes mitigées vis-à-vis du rôle social à assumer peuvent sembler quelque peu surprenantes venant des personnes œuvrant dans le monde de l'éducation. Cette remarque a d'ailleurs déjà été suscitée dans l'étude des directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989). On a avancé l'idée que cela pourrait être dû à la formulation des propositions, qui suggèrent que ce rôle social provient d'une préoccupation nouvelle de l'individu à l'étape du mitan de la vie. Ainsi les enseignants, tout comme les directeurs d'école, peuvent percevoir que c'est là un rôle qu'ils exercent depuis toujours, de par la nature de leur travail auprès des jeunes.

II. Analyse des réponses des enseignants selon les huit regroupements des phénomènes du mitan de la vie

Afin de rapporter adéquatement les réponses des enseignants aux trente-huit propositions sur les phénomènes du mitan de la vie tout en faisant ressortir les similitudes et les différences entre les perceptions des enseignants et celles des directeurs d'école, cette section reprendra la présentation retenue par les auteurs de l'étude sur les directions d'école (Dupuis *et al.*, 1989). Les huit regroupements déjà présentés précédemment au chapitre 2 de la présente étude - qui sont : le sens du temps, le bilan, la maturité, les problèmes, la générativité, la profession, la société et les relations - serviront de cadre d'analyse des fréquences des réponses des enseignants. Pour chaque regroupement, on rappellera les propositions qui le composent et on fera la synthèse des réponses obtenues, en comparant plus spécifiquement les attitudes des enseignants avec celles des directeurs d'école, et ce en rapport avec les données des recherches antérieures sur les caractéristiques du mitan de la vie. Des graphiques illustrant les fréquences des réponses à chaque proposition seront présentés à la fin de chaque analyse.

1. Le sens du temps

Proposition 6 : Changements physiques

Les changements du corps sont les changements les plus évidents pour caractériser cette période de la vie.

Proposition 7 : Maladie, mort

La maladie et la mort deviennent à cet âge des réalités beaucoup plus senties personnellement qu'antérieurement.

Proposition 9 : Finitude de la vie

Beaucoup plus qu'avant on réalise que le temps nous est compté, qu'on ne pourra pas faire toutes les choses qu'on se proposait.

La perception du temps tient une place privilégiée dans la plupart des écrits sur le mitan de la vie, que ce soit à cause de l'idée de la mort, qui enclencherait selon le psychiatre Jaques (1965) la *crise du mitan de vie*, ou la réalité de la maladie plus probable et fréquente, ou encore la prise de conscience de la finitude de la vie, ou tout simplement le vieillissement physique du corps. Les trois propositions du questionnaire qui résument cette dimension du sens du temps, ont suscité un degré d'accord inégal de la part des enseignants.

Ainsi, les enseignants ont exprimé leur accord à plus des deux-tiers, et ce sur les deux échelles de réponse, *pour moi* et *pour la population*, en ce qui a trait aux réalités de la maladie et de la mort ressenties désormais de manière plus personnelle (proposition 7 : moi, 72%; population, 84%) ainsi qu'à la prise de conscience des limites du temps de vie (proposition 9 : moi, 64%; population, 79%). On note d'ailleurs que les pourcentages du degré d'accord s'avèrent toujours plus élevés quand il s'agit de reconnaître ces faits du temps chez les autres. L'adhésion à la proposition 6 sur les changements physiques se révèle plus mitigée, et ce surtout sur l'échelle *pour moi*. En fait, on observe ici une contradiction entre les deux échelles de réponses; près de 60% refusent de voir les changements du corps comme caractéristiques de leur mitan de vie, cependant que 65% confirment cette réalité du vieillissement physique chez les autres.

Tableau 24
Perception du Sens du temps au mitan de la vie :
différences entre enseignants et directeurs d'école

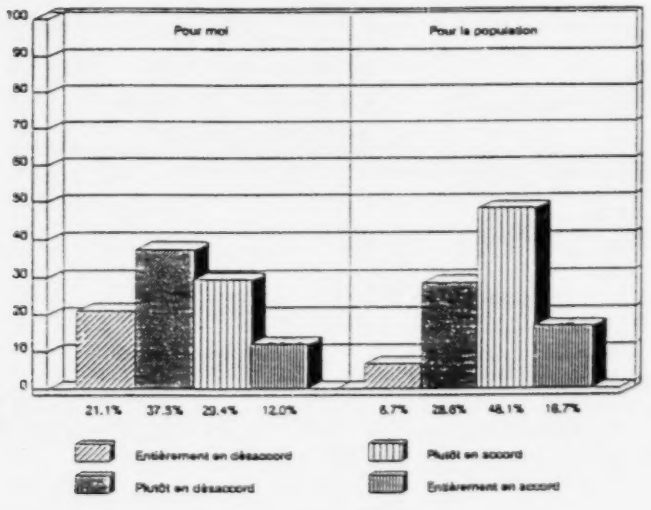
Proposition (No)	Libellé	Profession	Moi* (%)	Population* (%)
6	Changements physiques	Enseignants	41	65
		Directeurs	29	57
7	Maladie, mort	Enseignants	72	84
		Directeurs	68	79
9	Finitude de la vie	Enseignants	64	79
		Directeurs	63	78

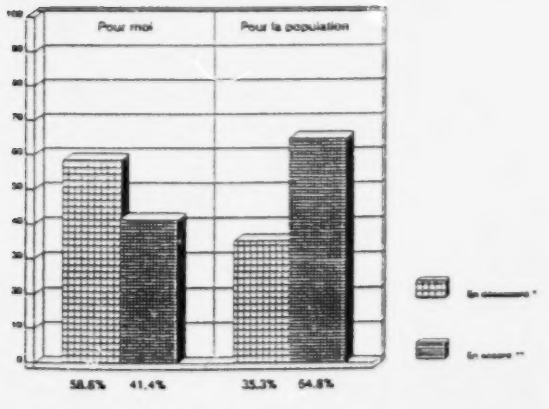
* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

Dans le tableau 24, on compare les réponses des enseignants avec celles des directeurs d'école. Ces derniers affichent également une attitude confirmative face aux faits de la maladie et de la mort ainsi que de la finitude de la vie à 65% et plus, cependant qu'on observe la même contradiction, notée plus haut chez les enseignants, en ce qui a trait aux changements physiques qu'on voit plutôt chez les autres (propostion 6 : moi, 29%; population, 57%). Les directeurs d'école sont d'ailleurs proportionnellement plus nombreux que les enseignants à refuser ce fait du vieillissement physique; seulement 29% d'entre eux sont accord avec la proposition 6, comparativement avec 41% des enseignants.

SENS DU TEMPS : Changements physiques

6. *Les changements du corps sont les changements les plus évidents pour caractériser cette période de la vie.*



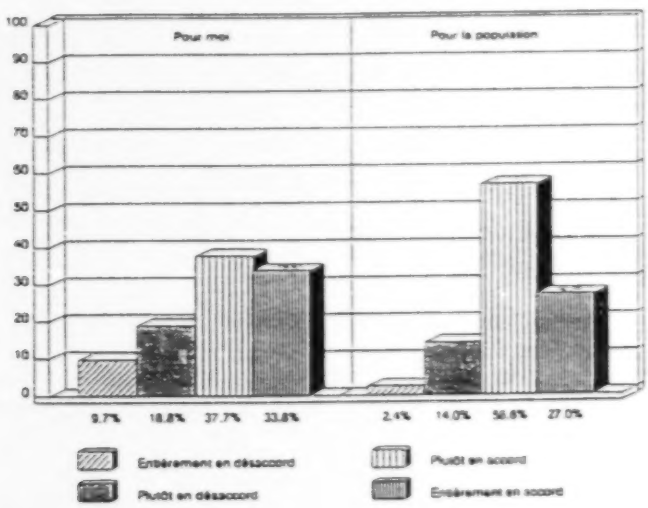


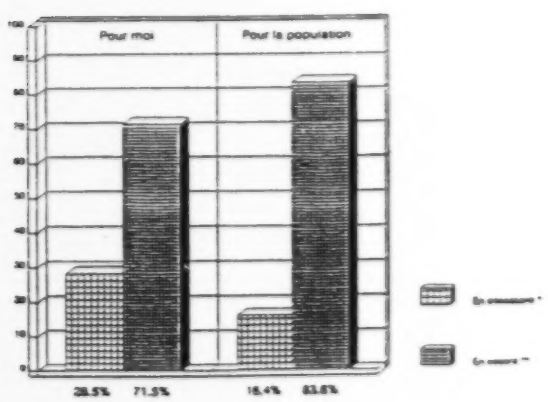
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

SENS DU TEMPS : Maladie, mort

7. *La maladie et la mort deviennent à cet âge des réalités beaucoup plus senties personnellement qu'antérieurement.*



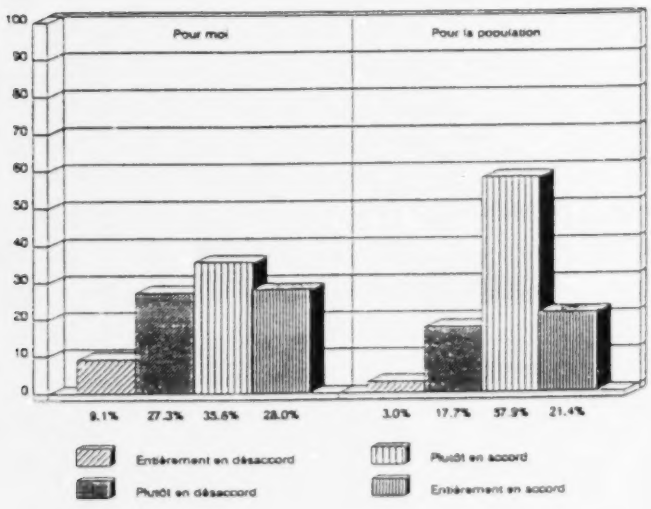


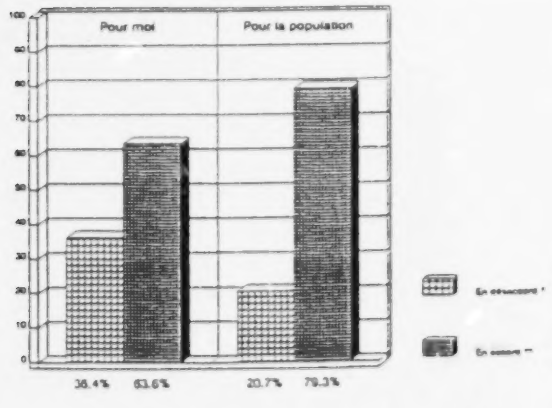
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

SENS DU TEMPS : Finitude de la vie

9. *Beaucoup plus qu'avant on réalise que le temps nous est compté, qu'on ne pourra pas faire toutes les choses qu'on se proposait.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

2. *Le bilan*

Proposition 8 : Évaluation globale

Les personnes au mitan de la vie se réévaluent elles-mêmes, examinent leurs valeurs, le sens de leur vie, leurs réalisations professionnelles.

Proposition 15 : Réalisme

À vingt ans, on rêve : tout est possible ou presque; à quarante ans on sait ce qui nous est possible.

Proposition 16 : Rétrécissement des possibilités

Les possibilités de développement et de réalisation de soi se rétrécissent de plus en plus durant cette période.

Proposition 20 : Déception de la vie

Le sentiment très commun et naturel au mitan de la vie c'est la déception : on est déçu des gens et de la vie.

Proposition 22 : Solitude

À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.

Proposition 26 : Désemparement

Avec l'arrivée de la quarantaine, l'individu ne voit plus tellement de sens à sa vie.

Proposition 27 : Déception des réalisations

Au mitan de la vie l'être réalise ce qu'il a réussi, le compare à ce qu'il voulait et, le plus souvent, est déçu du résultat.

Proposition 30 : Limites sociales

C'est le moment de la vie où l'on réalise que l'on est prisonnier de son milieu : qu'on le maîtrise moins qu'il ne nous contrôle.

Faire le bilan de sa vie au tournant de la quarantaine est un processus reconnu dans plusieurs recherches sur le sujet, même si les auteurs ne s'entendent pas toujours sur la caractéristique *point tournant* de cette période de vie, vue par certains autres comme simple transition. Et puisqu'on se penche surtout sur des difficultés probables d'adaptation à cette nouvelle étape du milieu de la vie, le bilan qui se dresse alors est teint quasi naturellement d'une nuance négative. Des huit propositions qui composent la dimension Bilan, on en note six à connotation plutôt négative, faisant allusion au rétrécissement des possibilités de développement (proposition 16), à la déception (propositions 20 et 27), à la solitude (proposition 22), aux limites sociales (proposition 30), et même au questionnement du sens de sa vie (proposition 26). Les deux propositions restantes (8 et 15) abordent un thème plus neutre, soit l'évaluation globale et le réalisme.

De fait, l'analyse des fréquences des réponses des enseignants permet de constater deux tendances opposées, dépendamment de la teneur négative ou neutre de la proposition. Ainsi, la grande majorité (plus de 85%) reconnaissent le processus de réévaluation de leurs réalisations au mitan de la vie (proposition 8); une même proportion de gens font la différence entre les rêves de la vingtaine et le réalisme de la quarantaine, (proposition 15), et ce aussi bien quand il s'agit de soi que d'autres personnes de cet âge pour les deux propositions. La proposition 22

traitant de la solitude malgré une teinte plutôt négative a reçu l'accord d'une faible majorité, notamment sur l'échelle *pour moi* (moi, 56%; population, 68%).

Quant aux cinq propositions restantes, c'est par un net désaccord que s'expriment les enseignants sur l'échelle *pour moi*, cependant que sur l'échelle *pour la population*, si accord il y a, il demeure faible. Voyons cela plus en détail. C'est tout d'abord la proposition 26 sur le désemparement de l'individu à l'arrivée de la quarantaine qui a été rejetée massivement, par 94% de désaccord sur l'échelle *pour moi* et 81% *pour la population*. Le questionnement sur le sens de la vie constitue un thème commun à plusieurs auteurs, mais on propose ici de faire pencher la balance du côté négatif en suggérant que c'est une période où l'individu ne voit plus de sens à sa vie. Une telle position fait encore l'objet de controverse parmi les chercheurs, notamment autour de la notion de *crise* plus ou moins inévitable du mitan de la vie. Cependant, le doute de l'individu arrivé à la quarantaine sur le sens à donner à sa vie fait partie d'un moment de transition, alors que la proposition 26 suggère un état de déséquilibre qui perdure pendant toute l'étape du mitan, situation évidemment non reconnue par la plupart des répondants, mais rejet qui ne saurait toutefois infirmer l'idée d'une certaine désorientation caractéristique à cette période.

En ce qui a trait aux déceptions comme partie intégrante de tout bilan de vie, déception face à la vie (proposition 20) et déception face à ses réalisations (proposition 27), la majorité des enseignants de l'étude ont manifesté leur désaccord, respectivement à 67% et 78%. Néanmoins, une attitude contraire prévaut vis-à-vis de l'âge moyen en général, puisqu'alors, le taux de désaccord descend à 47% et 54%. Les avis semblent donc plutôt partagés quand il s'agit de voir la déception comme inévitable au mitan de la vie... des autres, cependant que pour soi l'exception est de mise !

Cette double attitude de déni pour soi et d'approbation pour autrui se retrouve de nouveau dans les réponses à la proposition 16 sur le rétrécissement des possibilités de développement personnel, avec un taux de désaccord de 73% sur l'échelle *pour moi* et un taux d'accord de 53% *pour la population*. Situation d'ailleurs répétée pour la proposition 30 qui stipule qu'on est prisonnier de son milieu; ici le taux de désaccord pour soi est un peu plus faible (64%) que précédemment et la reconnaissance des limites sociales chez les autres plus accentuée (66%).

En comparant les réponses des enseignants et celles des directeurs d'école, on se rend compte que les deux groupes réagissent de façon presque équivalente aux propositions de ce regoupement Bilan, en ce sens que la plupart reconnaissent le mitan de la vie comme période de réévaluation globale et de réalisme, tout en niant que pour soi le bilan peut être négatif, même si cela est probable pour l'âge moyen en général. Il n'y a que trois propositions (20, 22, 27) où on note des différences entre les réponses des directeurs et celles des enseignants et ce, sur les deux échelles, comme montré dans le tableau 25.

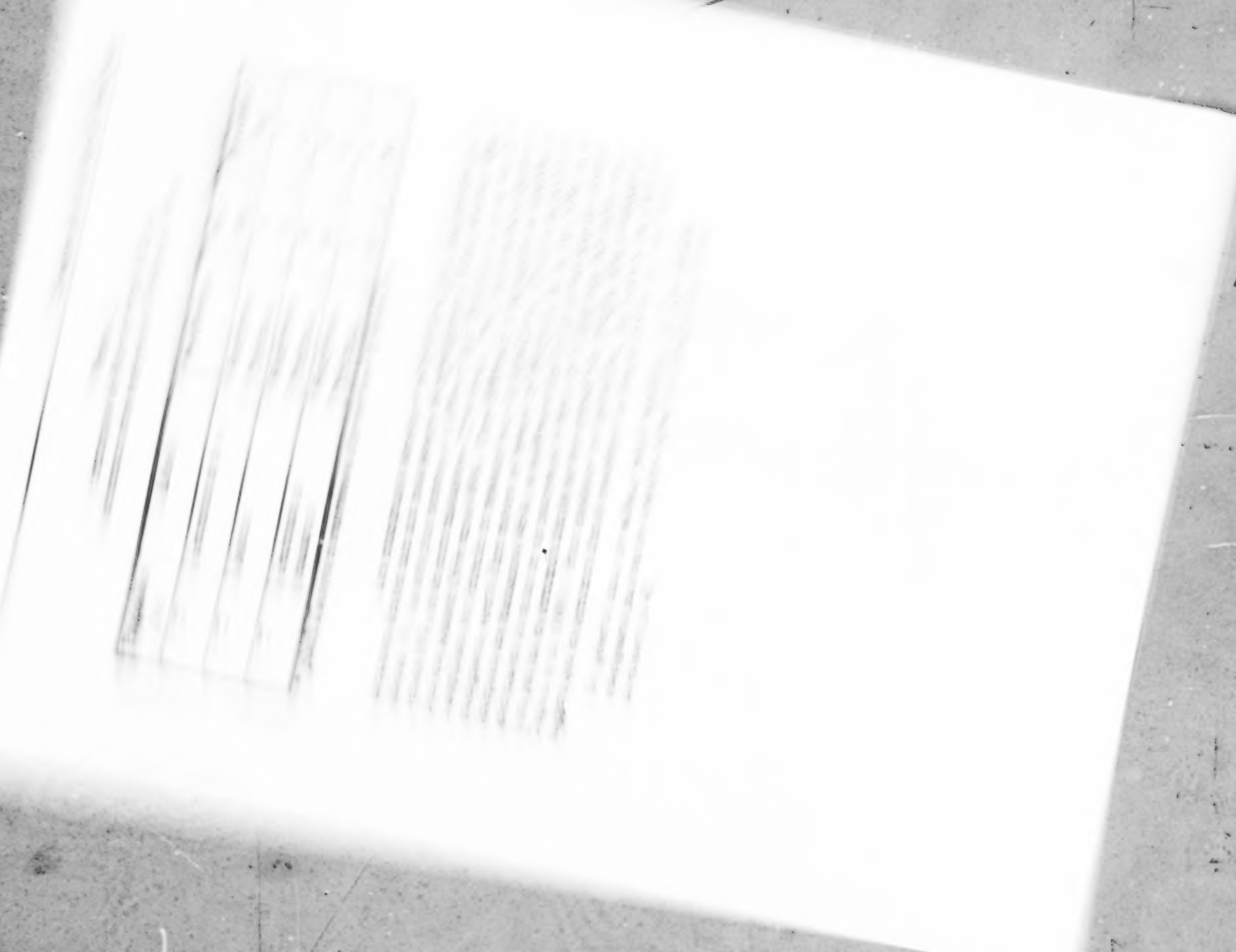


Tableau 25
Perception du Bilan au mitan de la vie :
différences entre enseignants et directeurs d'école

Proposition (No)	Libellé	Profession	Moi* (%)	Population* (%)
20	Déception de la vie	Enseignants	34	53
		Directeurs	19	43
22	Solitude	Enseignants	56	68
		Directeurs	49	63
27	Déception des réalisations	Enseignants	22	46
		Directeurs	13	39

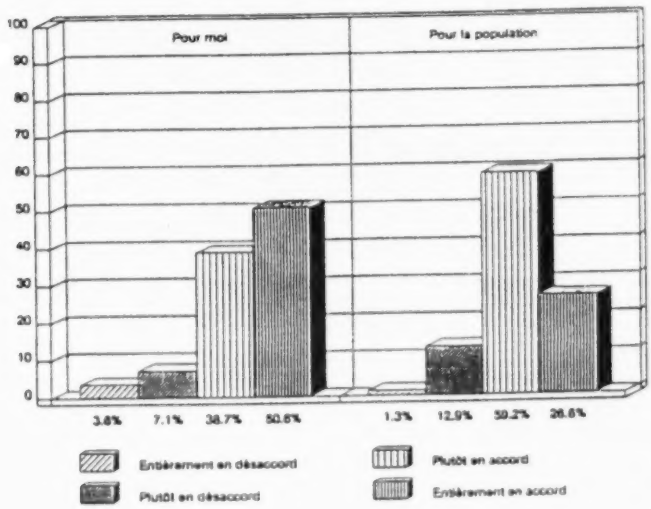
* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

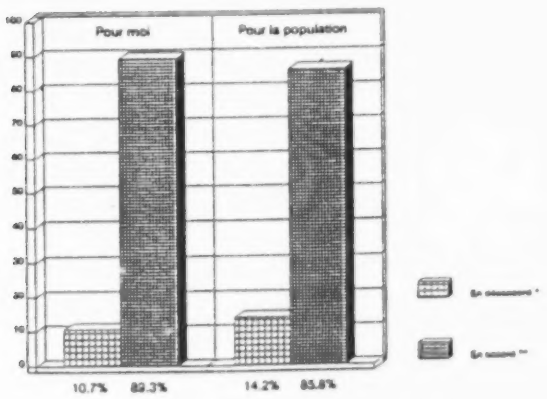
Les enseignants paraissent relativement plus pessimistes que les directeurs d'école face aux trois aspects du regroupement Bilan présentés dans le tableau 19; ils sont plus nombreux à affirmer leur déception et de la vie (34% versus 19%), et de leurs réalisations (22% versus 13%), reconnaissent également plus leur solitude (56% versus 49%). Cette différence de perception se reproduit en s'amplifiant sur l'échelle de réponses *pour la population*. Environ la moitié des enseignants voient l'âge moyen en termes de déception de la vie (53%) et de déception des réalisations (46%), et confirment ainsi en un certain sens des données américaines du mitan de vie concernant le thème de la déception inévitable, ce que n'ont pas fait les directeurs d'école par leur attitude plus mitigée, déjà remarquée par Dupuis *et al.* (1989). Pour expliquer cet optimisme, ces auteurs ont d'ailleurs suggéré que les directeurs d'école constituent un groupe spécial, qui «ont réussi» :

> *En général issus de milieux plutôt modestes, ils sont devenus enseignants puis ont été «choisis» parmi ces derniers pour devenir directeurs (p. 48).*

BILAN : Évaluation globale

8. *Les personnes au mitan de la vie se réévaluent elles-mêmes, examinent leurs valeurs, le sens de leur vie, leurs réalisations professionnelles.*



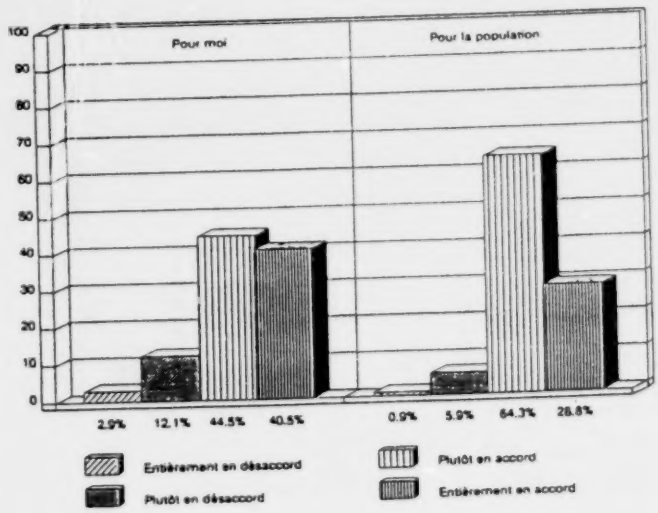


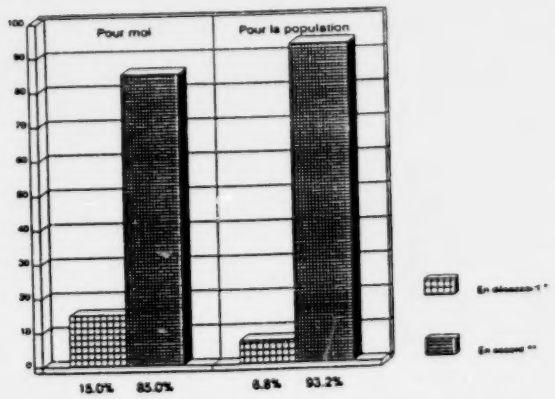
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

BILAN : Réalisme

15. *À vingt ans, on rêve : tout est possible ou presque; à quarante ans, on sait ce qui nous est possible.*



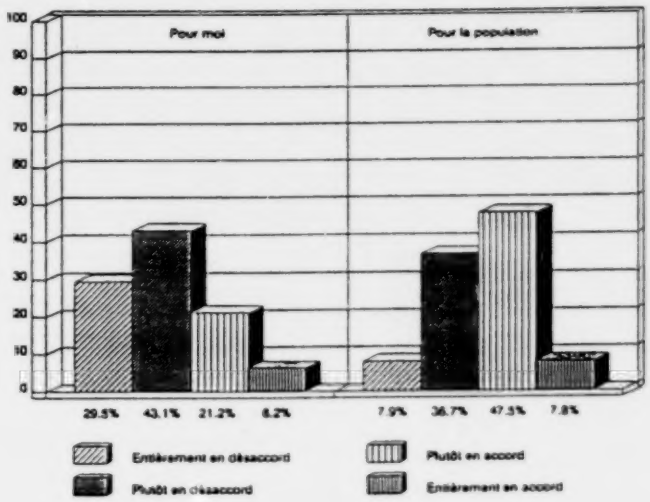


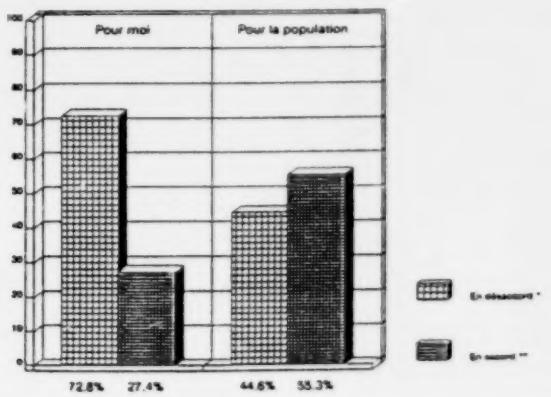
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

BILAN : Rétrécissement des possibiltés

16. *Les possibilités de développement et de réalisation de soi se rétrécissent de plus en plus durant cette période.*



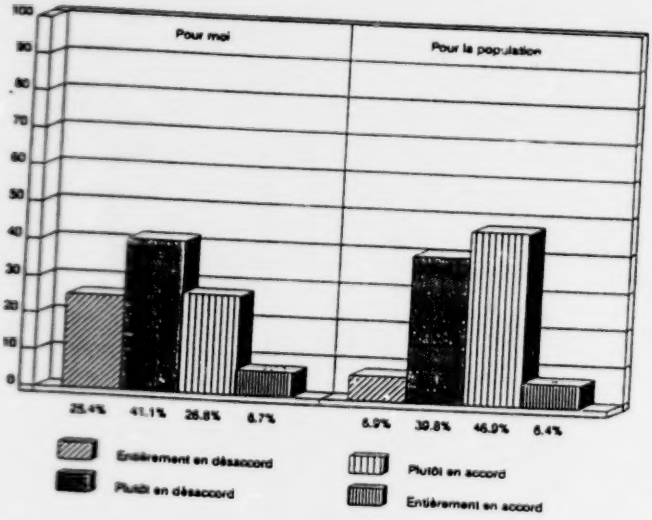


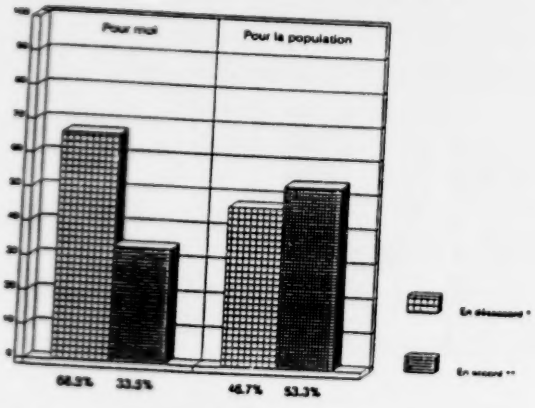
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

BILAN : Déception de la vie

20. *Le sentiment très commun et naturel au mitan de la vie c'est la déception : on est déçu des gens et de la vie.*



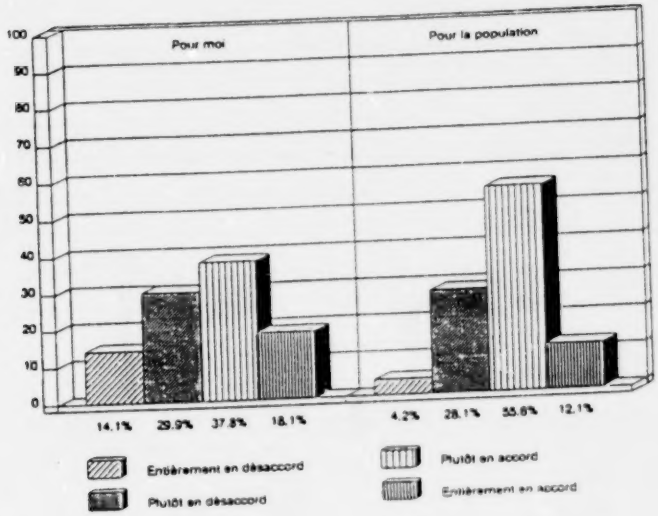


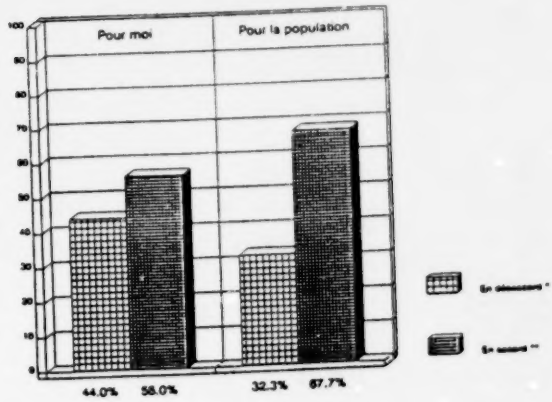
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

BILAN : Solitude

22. *À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.*



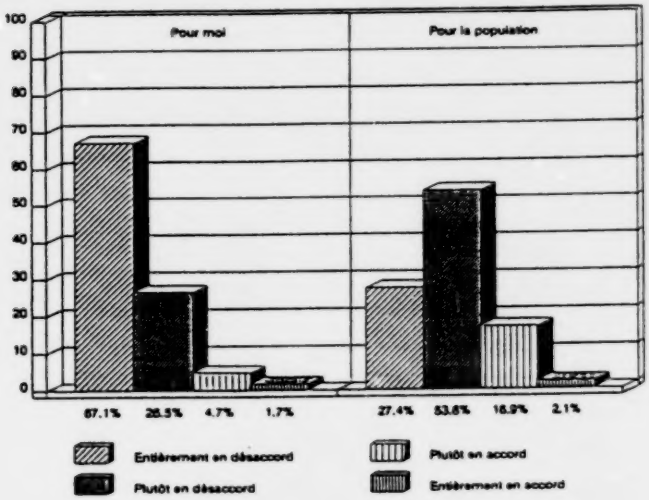


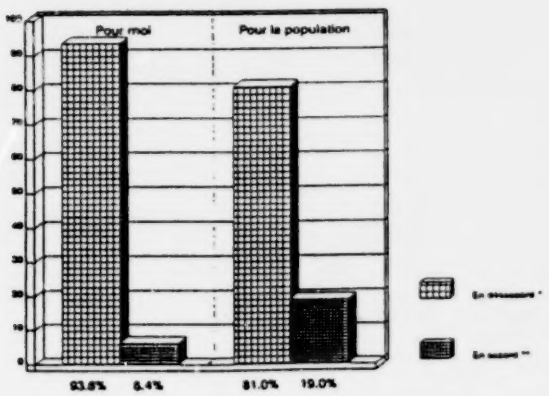
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

BILAN : Désemparement

26. *Avec l'arrivée de la quarantaine, l'individu ne voit plus tellement de sens à sa vie.*



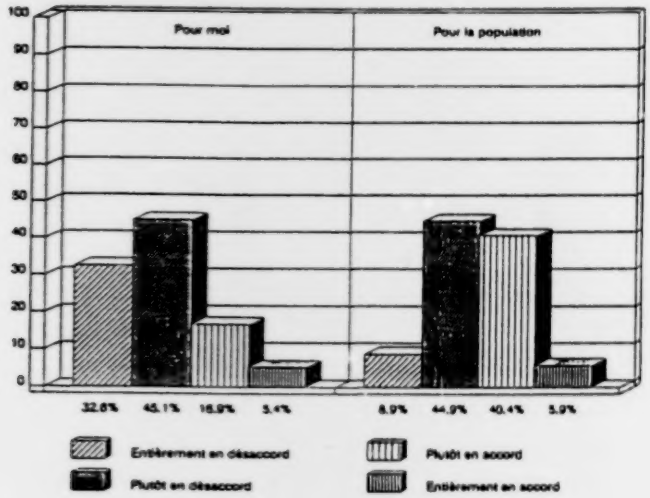


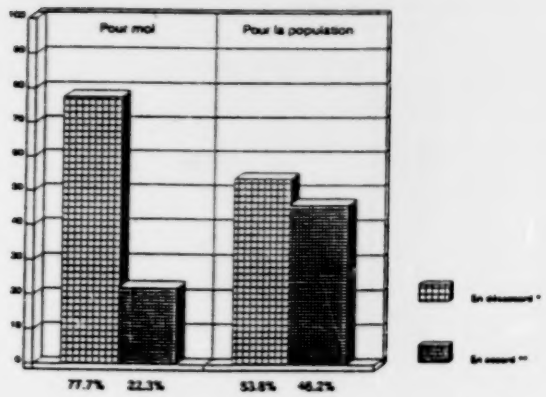
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

BILAN : Déception des réalisations

27. *Au mitan de la vie, l'être réalise ce qu'il a réussi, le compare à ce qu'il voulait, et le plus souvent, est déçu du résultat.*



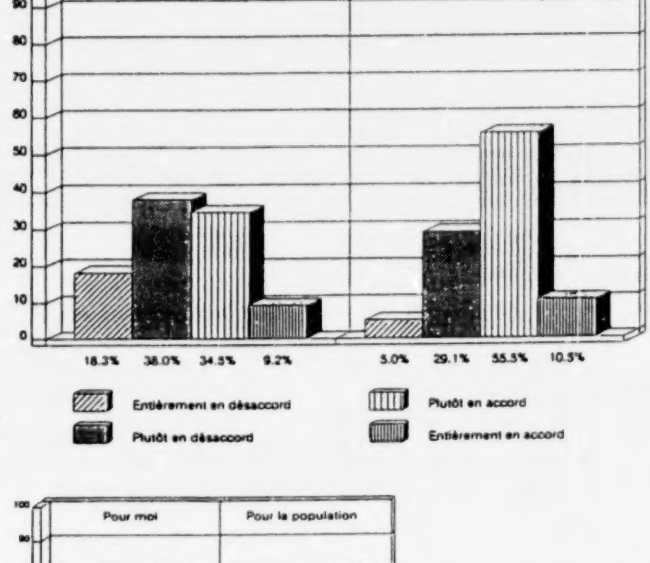


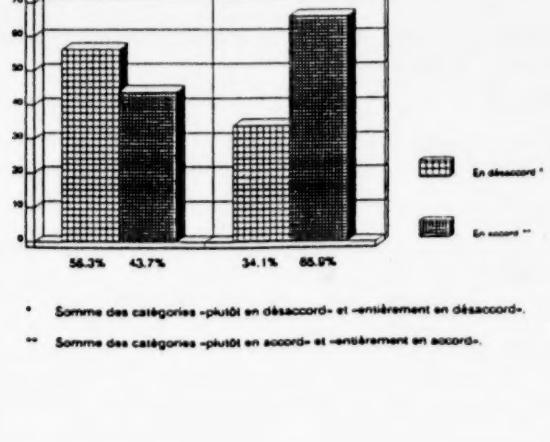
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

BILAN : Limites sociales

30. *C'est le moment de la vie où l'on réalise qu'on est prisonnier de son milieu, qu'on le maîtrise moins qu'il ne nous contrôle.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

3. La maturité

Proposition 4 : Maîtrise de soi

Arrivé à cette période de la vie un individu n'a plus besoin de «mentor» (un guide, un maître, un modèle).

Proposition 12 : Second départ

Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ et ce plus qu'à tout autre moment dans la vie.

Proposition 13 : Possession de ses moyens

La quarantaine représente pour l'être humain : la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge...

Proposition 21 : Autorité et assurance

La perte de la vigueur et de l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance des relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.

Proposition 25 : Système de valeurs établies

À la quarantaine on a développé une grille de réponses aux problèmes de la vie et il n'est pas facile d'envisager des alternatives à ce système de valeurs.

Proposition 29 : Expérience

L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement pour les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.

Proposition 35 : Affirmation de la femme

Au mitan de la vie, la femme s'affirme davantage.

Proposition 36 : Épanouissement affectif de l'homme

Au mitan de la vie, l'homme se permet davantage d'exprimer sa sensibilité, ses sentiments.

Proposition 37 : Penser à soi

À la quarantaine, il est grand temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels : penser à soi, s'offrir du bon temps.

La maturité constitue un thème majeur des écrits sur le mitan de vie; il s'est agi pour les auteurs de cerner en quoi consiste cette notion de force de l'âge usuellement attribuée à la quarantaine. Cette dimension comprend ici neuf propositions, qui décrivent neuf phénomènes, allant des acquis au fil de l'âge tels la maîtrise de soi (proposition 4), la possession de ses moyens (proposition 13), l'autorité et l'assurance (proposition 21), l'expérience (proposition 29), à une différence d'attitudes vis-à-vis de certaines choses de la vie : affirmation de la femme (proposition 35), épanouissement affectif de l'homme (proposition 37), établissement d'un système de valeurs (proposition 25). Enfin, la maturité s'exprime également par la volonté de vivre désormais selon ses propres intérêts (proposition 37), et peut-être même l'occasion d'un second départ (proposition 12).

Face à ces phénomènes regroupés sous le thème de la maturité, la tendance générale des réponses des enseignants se résume par un accord sans équivoque (généralement plus de 60 %), et ce sur les deux échelles, *pour moi* et *pour la population*, exception faite pour deux propositions concernant le besoin de mentor (proposition 4) et le système de valeurs établies (proposition 25). Décrivons d'abord l'image de la maturité telle que présentée par le degré d'acceptation des répondants.

Les propositions qui ont recueilli le plus d'adhésion de la part des sujets de l'étude (au-delà des 80%) sont celles qui confèrent à l'individu dans la quarantaine la possession de ses moyens, la force de l'âge (proposition 13 : moi, 82%; population, 87%), qui suggère le mitan comme période de vie où la femme s'affirme davantage (proposition 35 : 83% pour moi et aussi pour la population), qui stipule qu'il est temps de penser à soi (proposition 37 : moi, 86%; population, 93%). Quant aux quatre autres propositions, le degré d'approbation est certes moindre, tout en représentant le point de vue d'au moins deux tiers des répondants. Ce sont les suivants, par ordre décroissant du degré d'accord sur l'échelle *pour moi* : la quarantaine est l'occasion d'un second départ (proposition 12 : 73% pour moi et pour la population), l'homme exprime plus sa sensibilité (propostion 36 : 68% pour moi et pour la population), l'expérience acquise vaut bien les pertes physiques (proposition 29 : moi, 67%; population, 73%); la perte de la jeunesse est secondaire par rapport à l'assurance de la maturité (proposition 21 : 64% pour moi et pour la population). On observe ici que si l'accord est relativement mitigé, cela peut s'expliquer en partie par l'ambiguïté véhiculée par une culture qui valorise à la fois la maturité et la jeunesse, la balance se penchant même parfois plus du côté de la jeunesse, ambiguïté exprimée d'ailleurs par certains auteurs dont par exemple Harry Levinson (1974) avec le commentaire suivant :

> *Comme il est rare d'avoir à la fois la jeunesse et la réussite, il y a quelque chose de décevant dans la réussite de l'âge mûr (p. 77).*

En ce qui a trait à l'androgynie de la quarantaine, il semble que l'affirmation de femme ne pose que peu de doute (féminisme oblige ?), alors que la sensibilité au masculin n'atteint pas (encore ?) cette même intensité. Devrait-on en conclure que cela ne fait somme toute que refléter une culture où la performance prime toujours sur l'affectif ? Il est vrai que les enseignants de l'étude sont en grande partie des femmes (60%), mais rappelons que dans l'étude chez les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989) on a observé un décalage analogue au niveau des degrés de l'accord.

Une attitude qui détonne quelque peu dans ce regroupement Maturité se manifeste par les réponses obtenues pour la proposition sur le besoin de mentor (proposition 4) : si la majorité (66%) reconnaissent qu'arrivés à la quarantaine les gens en général n'ont plus besoin de modèle ou guide, ils sont aussi nombreux (58%) à affirmer le contraire quand il s'agit d'eux-mêmes. La même contradiction entre les deux échelles de réponses se répète face à l'idée qu'à quarante ans on a développé un système de valeurs et qu'il est difficile de le modifier (proposition 25 : moi, 58% en désaccord; population, 66% en accord). Il est intéressant de noter que vis-à-vis de ces deux propositions les directeurs d'école ont eu les mêmes réactions : refus pour soi, approbation pour autrui.

Concernant le besoin de mentor qui généralement prend fin au mitan de la vie selon la plupart des auteurs, mais qui demeure effectif pour nombre de directeurs d'école, Dupuis *et al.* ont alors suggéré entre autres la spécificité du monde de l'éducation qui génère ses propres modèles; cette interprétation semble cautionnée ici avec des attitudes analogues de la part d'un personnel important de l'éducation, soit les enseignants. Quant au phénomène du système de valeurs

établies (proposition 25), rappelons que les auteurs consultés ne s'entendent pas sur son caractère positif ou au contraire l'aspect de sclérose des réponses préétablies. Il s'agit notamment de la position de Neugarten (1968) qui valorise la capacité des gens d'âge, riches d'expérience, à faire face à des situations complexes, alors que Peck (1968) insiste plutôt sur le risque de manque de flexibilité et d'adaptation de la quarantaine.

La comparaison des réponses des enseignants avec celles des directeurs d'école révèle plus de ressemblances que de différences dans leurs perceptions des phénomènes du regroupement Maturité. La pertinence des réponses analogues de la part des deux groupes a d'ailleurs été déjà mentionnée précédemment. On attirera ici l'attention sur quelques nuances, à propos de trois propositions présentées dans le tableau 26, qui ont recueilli des taux d'adhésion légèrement différents.

Tableau 26
Perception de Maturité au mitan de la vie :
différences entre enseignants et directeurs d'école

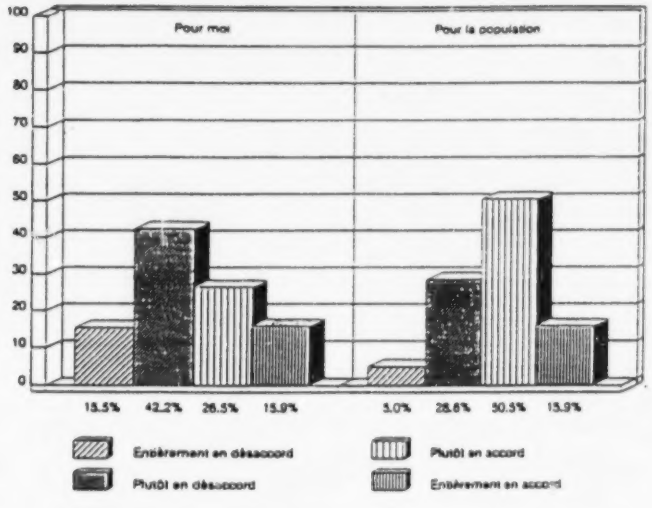
Proposition (No)	Libellé	Profession	Moi* (%)	Population* (%)
21	Autorité et assurance	Enseignants	64	64
		Directeurs	71	73
29	Expérience	Enseignants	68	73
		Directeurs	74	78
37	Penser à soi	Enseignants	86	92
		Directeurs	78	87

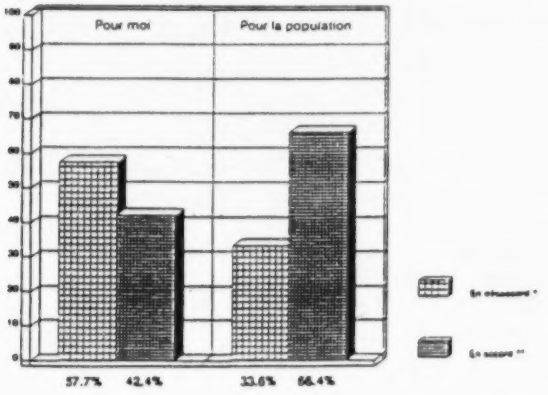
* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

On observe dans le tableau 26 que les enseignants sont un peu moins portés que les directeurs à percevoir l'expérience et la maturité comme des compensations satisfaisantes à la perte de la jeunesse, et ce décalage entre les deux groupes est également projeté sur la population en général. Ces attitudes vont d'ailleurs dans le sens d'une tendance générale déjà remarquée lors de l'analyse des phénomènes du Bilan, à savoir un bilan plus négatif du côté des enseignants. Par contre, ces derniers se montrent plus confirmatifs face à l'idée de penser à soi, de vivre selon ses propres intérêts au mitan de la vie (proposition 37 : enseignants, 86% pour moi; directeurs, 78%).

MATURITÉ : On n'a plus besoin de mentor

4. *Arrivé à cette période de vie un individu n'a plus besoin de «mentor» (un guide, un maître, un modèle).*



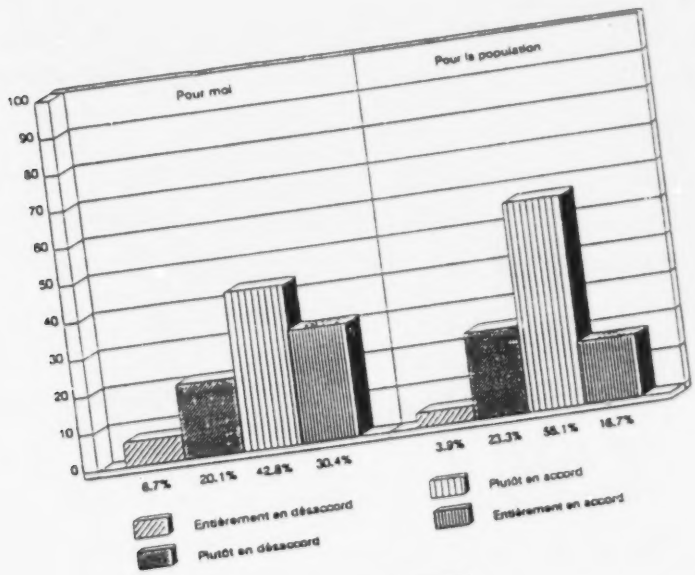


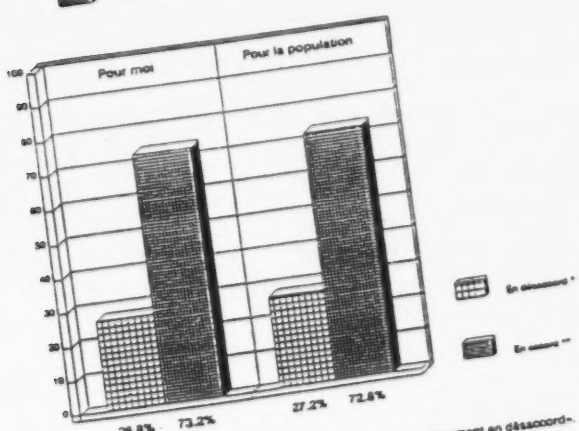
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

MATURITÉ : Second départ

12. *Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ, et ce plus qu'à tout autre moment dans la vie.*



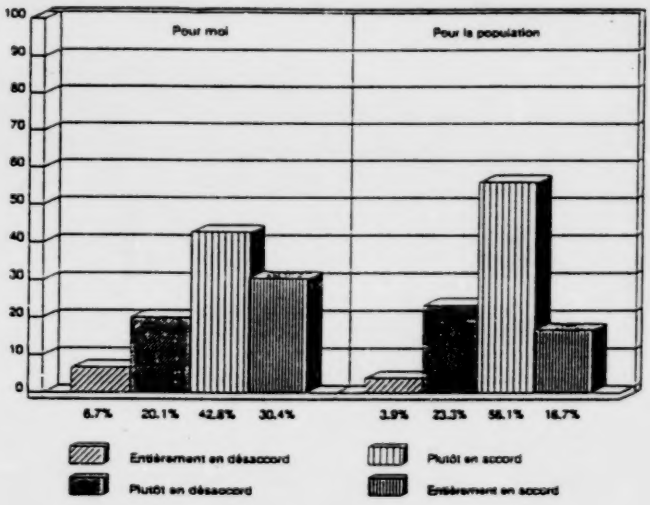


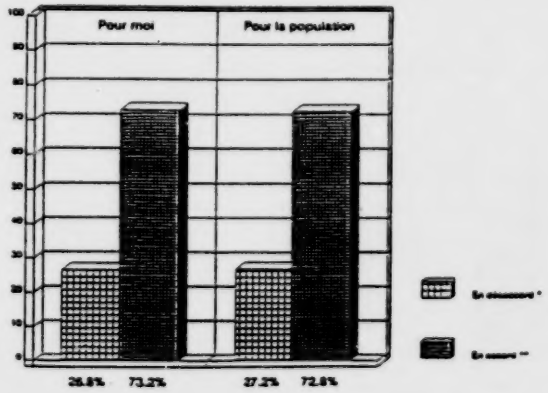
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

MATURITÉ : Second départ

12. *Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ, et ce plus qu'à tout autre moment dans la vie.*



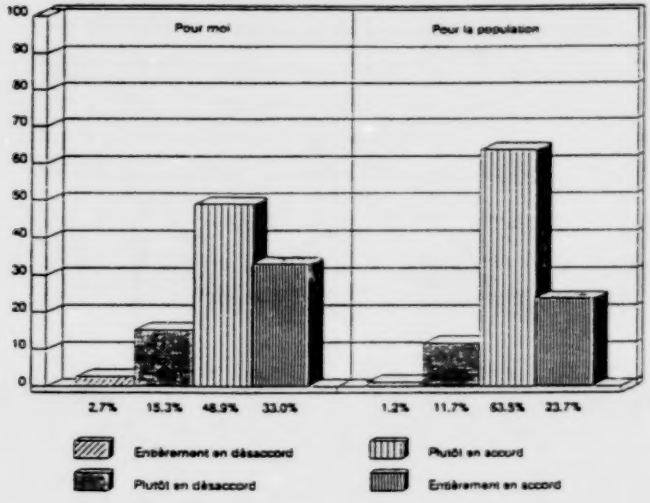


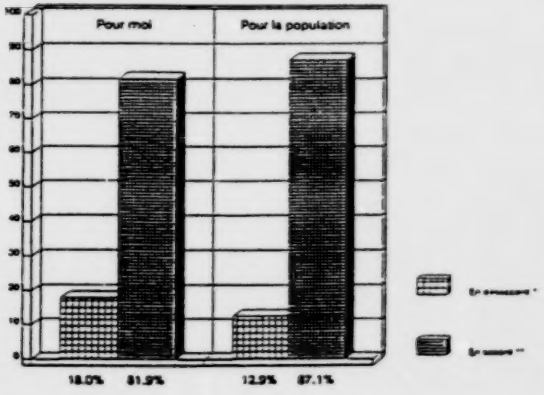
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

MATURITÉ : Possession de ses moyens

13. *La quarantaine représente pour l'être humain : la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge...*



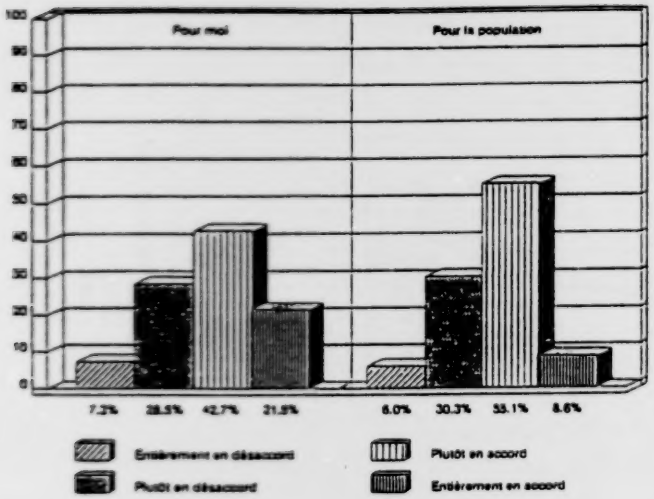


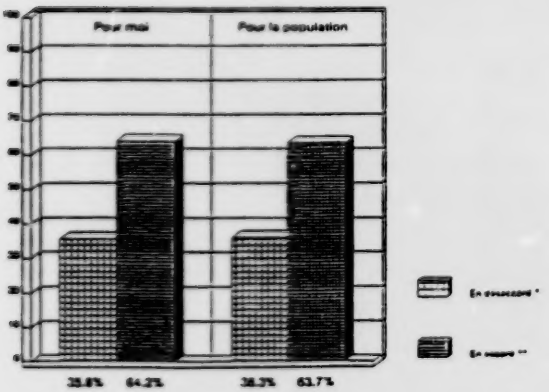
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

MATURITÉ : Autorité et assurance

21. *La perte de la vigueur et de l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance des relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.*



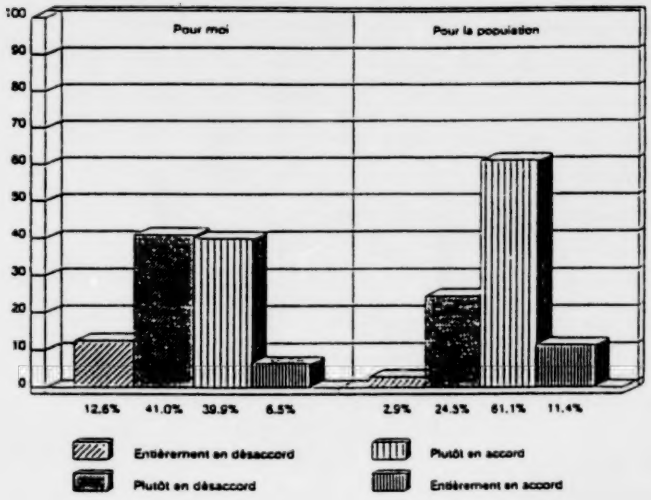


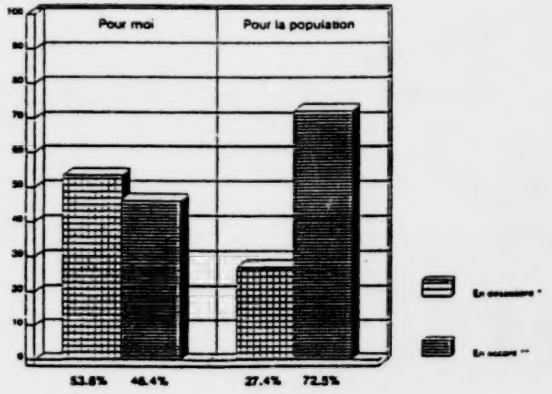
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

MATURITÉ : Système de valeurs établies

25. *À la quarantaine on a développé une grille de réponses aux problèmes de la vie et il n'est pas facile d'envisager des alternatives à ce système de valeurs.*



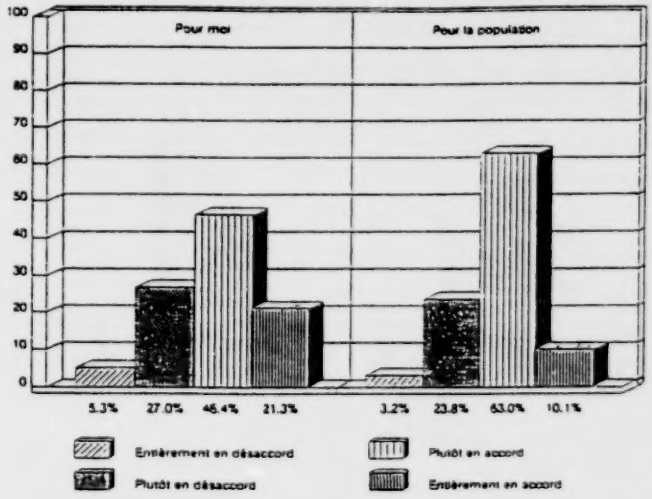


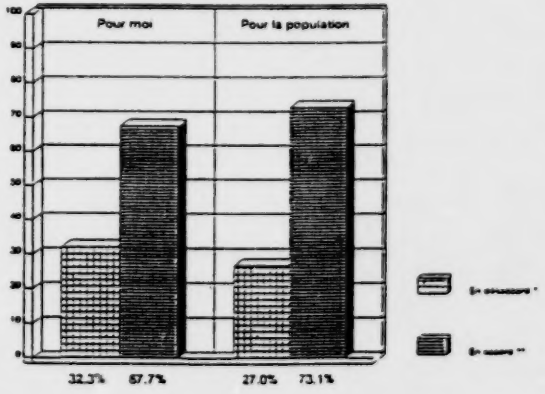
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

MATURITÉ : Expérience

29. *L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement pour les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.*



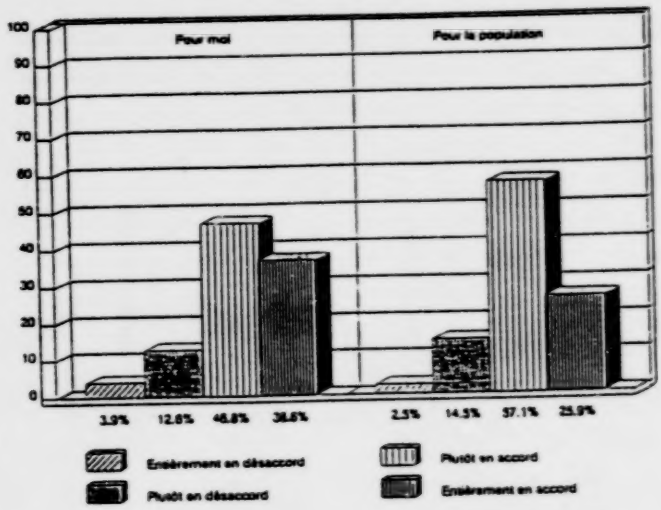


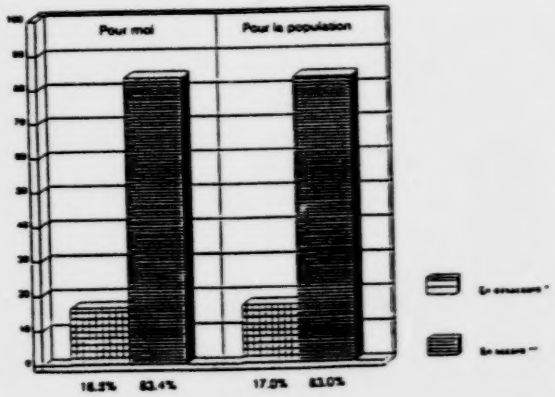
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

MATURITÉ : Affirmation de la femme

35. *Au mitan de la vie, la femme s'affirme davantage.*



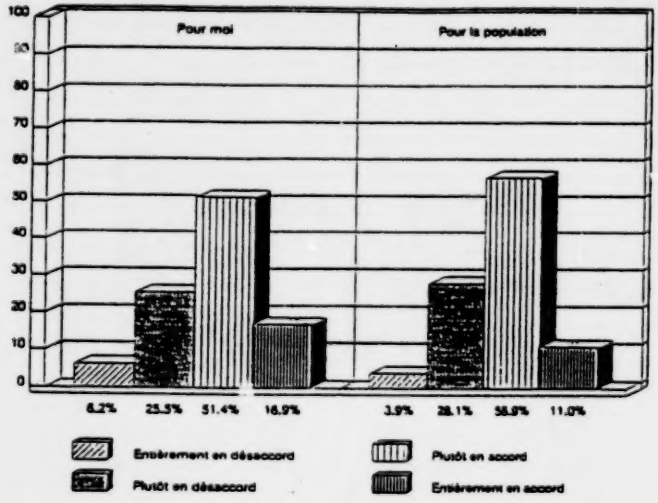


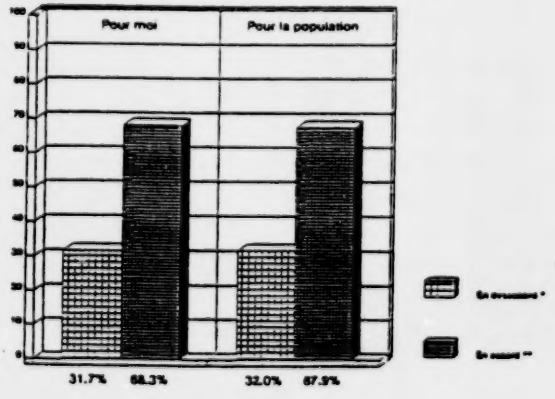
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

MATURITÉ : Épanouissement affectif de l'homme

36. *Au mitan de la vie, l'homme se permet davantage d'exprimer sa sensibilité, ses sentiments.*



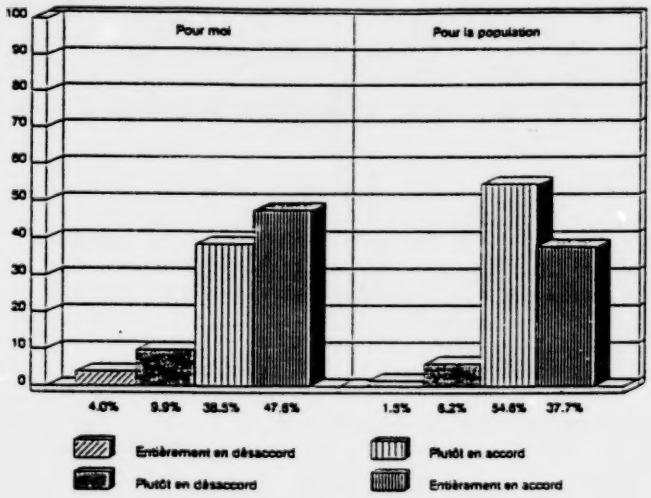


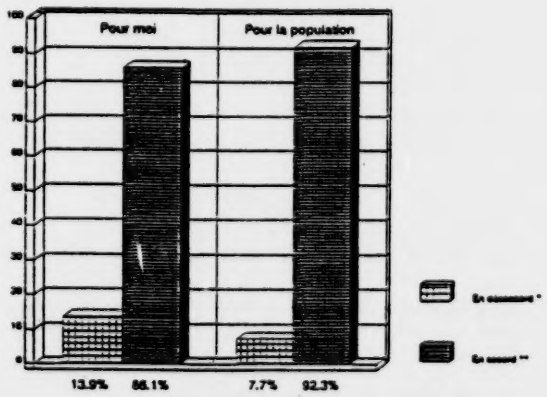
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

MATURITÉ : Penser à soi

37. *À la quarantaine, il est grand temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels : penser à soi, s'offrir du bon temps.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

4. Les problèmes

Proposition 10 : Crise d'évolution

L'âge moyen se présente plus comme un âge de crise que de transition sereine.

Proposition 17 : Problèmes d'adolescence

Les problèmes non résolus à l'adolescence refont surface durant cette période.

Proposition 38 : Dépression

À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.

La controverse dans les écrits sur le mitan de la vie gravite essentiellement autour de l'occurence de la *crise de la quarantaine*. Les auteurs à tendance plus sociologique réfutent la «dramatisation» des psychologues et préfèrent parler de transition à une nouvelle étape de vie. Néanmoins, on peut dire qu'il y a un certain consensus autour des difficultés d'adaptation vécues par nombre de personnes dans la quarantaine, une telle situation pouvant être transitoire ou perdurer de façon plus ou moins indéfinie. Trois phénomènes sont identifiés plus spécifiquement et composent ici le regroupement Problèmes, soit la notion de crise du mitan (proposition 10), la résurgence des problèmes non résolus à l'adolescence (proposition 17), et les problèmes de dépression et d'alcool (proposition 38).

Aux trois propositions du regroupement Problèmes, les enseignants ont exprimé leur désaccord à plus de 50% lorsqu'ils se prononcent sur l'échelle *pour moi*; par contre, ils sont majoritairement en accord avec celles-ci sur l'échelle *pour la population*. Mais, fait intéressant à noter, les écarts entre les deux échelles de réponses s'avèrent bien plus marqués (au-delà des 13%) que ceux observés généralement pour l'ensemble des réponses. Ce qui fait du regroupement Problèmes une dimension où les enseignants se perçoivent le plus différemment de la population. Le tableau 27 permet la comparaison entre les deux échelles de réponses.

Tableau 27
Perception de Problèmes au mitan de la vie :
différences entre les deux échelles *pour moi* et *pour la population*

Proposition (No)	Libellé	Moi* (%)	Population* (%)	Écart (%)
10	C'est un moment de crise	31	60	29
17	Problèmes d'adolescence	40	53	13
38	Dépression	48	73	25

* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

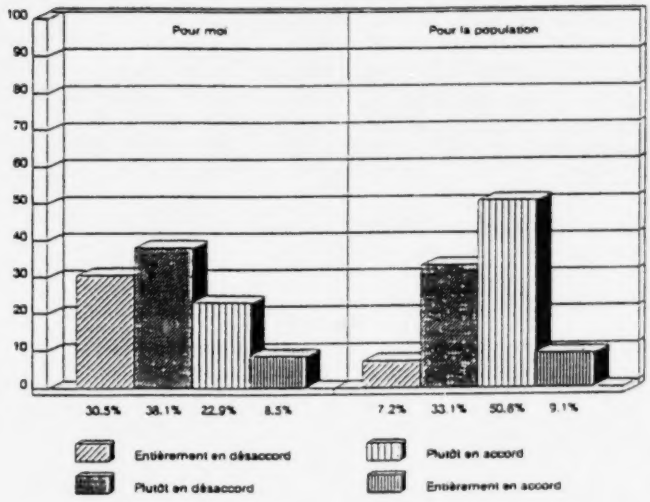
Ainsi donc, les enseignants rejettent massivement (en désaccord à 69%) l'idée que le mitan est un moment de crise (proposition 10) et que les problèmes d'adolescence refont surface à cette période de la vie (proposition 17, en désaccord à 60%). Ils sont toutefois un peu plus de la moitié à reconnaître de tels

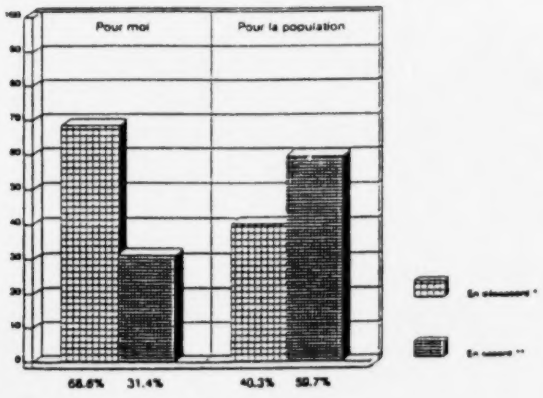
problèmes dans la population (proposition 10, en accord 60%; proposition 17, en accord 53%). Quant aux problèmes de dépression et d'alcool (proposition 38), cela est également réfuté pour soi mais de façon moins catégorique, la majorité en désaccord étant plutôt faible (en accord, 48%); par contre, encore une fois on perçoit sans conteste la dépression et l'alcoolisme comme plus fréquents pour l'âge moyen en général (en accord, 73%).

Les directeurs d'école ont réagi de façon semblable aux enseignants face à ces phénomènes du regroupement Problèmes, avec cette même contradiction entre les deux échelles de réponses. Ce qui amène à conclure que si dans l'ensemble les sujets de l'étude paraissent confirmer les problèmes que pose la transition au mitan de la vie tels que formulés dans des recherches américaines, ils ne le font plus aisément que lorsqu'il s'agit de parler de la quarantaine des autres. Serait-ce parce que l'image qu'on a de cette étape de vie est plus sombre que la réalité (à cause du culte social de la jeunesse), ou qu'il est toujours plus difficile d'admettre ses propres problèmes ?

PROBLÈMES : Crise d'évolution

10. *L'âge moyen se présente plus comme un âge de crise que de transition sereine.*



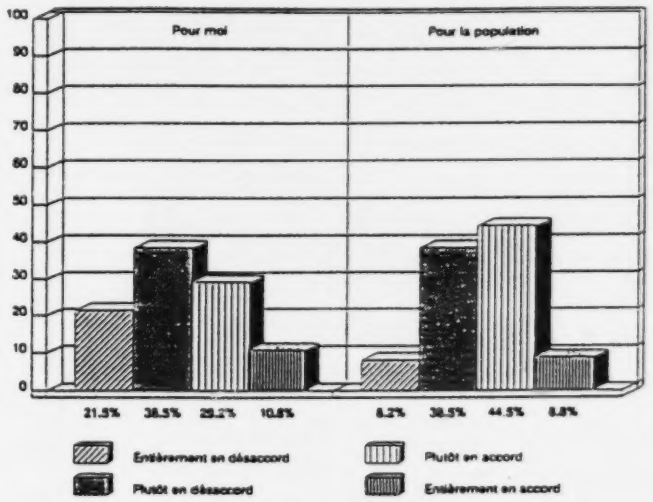


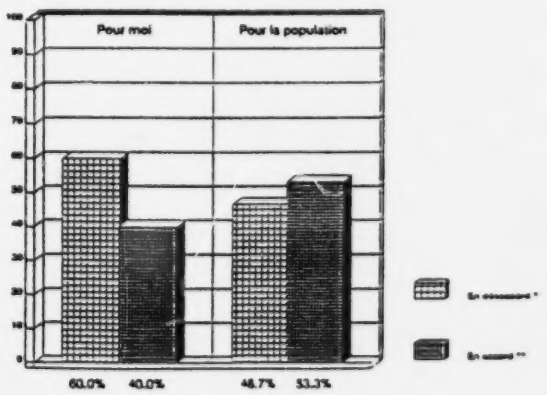
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

PROBLÈMES : Problèmes d'adolescence

17. *Les problèmes non résolus à l'adolescence refont surface durant cette période.*



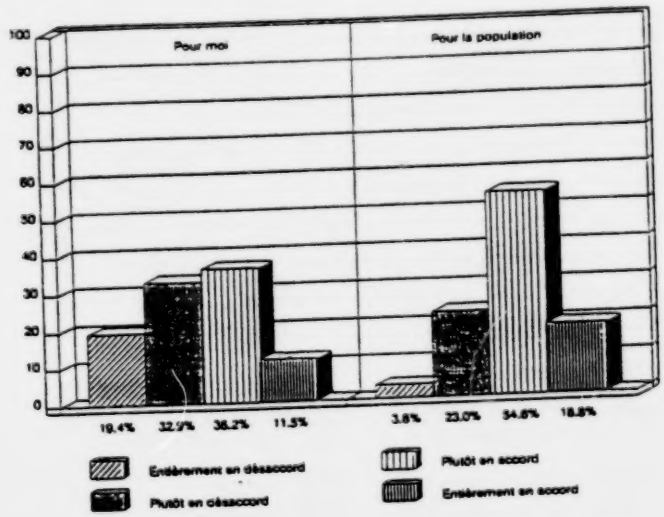


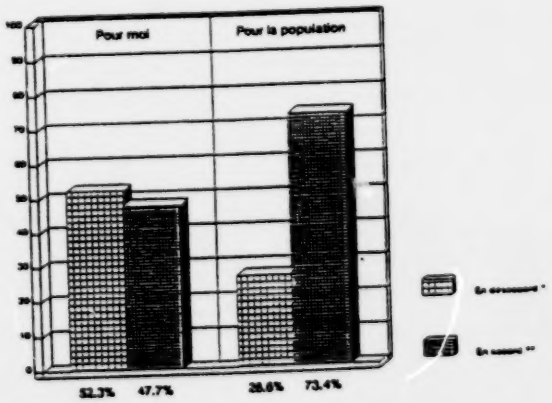
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

PROBLÈMES : Dépression

38. *À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

5. La générativité

Proposition 3 : Préparation des jeunes

À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.

Proposition 14 : Durabilité et stabilité

À cet âge, on ressent plus qu'avant le besoin de la durabilité et de la stabilité.

Proposition 28 : Idéal à faire survivre

À cette période de la vie plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.

Proposition 34 : Mentor

Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous, s'inspirent de nous, nous devenons leur guide, leur mentor.

La générativité constitue la caractéristique majeure de l'étape du mitan de la vie selon Erikson (1959), pour qui le souci de la génération future est un besoin chez l'adulte mature aussi essentiel que le besoin de soins chez l'enfant. Dans le schéma développemental ériksonien, c'est l'expression par excellence de la maturité, faute de quoi ce serait la *stagnation*. Plusieurs recherches ont exploré cette dimension du mitan de la vie, la concrétisant à travers quatre phénomènes, présentés ici sous forme de quatre propositions. Avant tout, on note le désir de préparer les jeunes à prendre leur place dans la société (proposition 3); pour ce, on devient mentor (proposition 34). Ces attitudes répondent à des besoins plus profonds qui surgissent d'ailleurs à la suite de la prise de conscience de la finitude de la vie, de sa finitude. Il s'agit d'une part de la recherche de plus de stabilité (proposition 14), et d'autre part le désir de faire un legs à la société, afin que quelque chose de soi survive (proposition 28).

Les enseignants de l'étude ont fortement reconnu le besoin de générativité au mitan de la vie, et ce aussi bien pour eux-mêmes que pour les autres. En effet, aux quatre propositions de ce regroupement, ils donnent toujours leur accord dans au moins 65% des cas, autant lorsqu'ils parlent pour eux que pour la population.

Les deux phénomènes les plus fortement corroborés sont le besoin de la durabilité et de la stabilité (proposition 14) et le fait de devenir mentor (proposition 34). Les enseignants se sont prononcés en accord avec le contenu de ces deux propositions à plus de 80% sur l'échelle *pour moi* (84% pour la proposition 14; 82% pour la proposition 34) et autour de 90% lorsqu'ils donnent leur perception des attitudes de la population en général (91% pour la proposition 14; 89% pour la proposition 34). La recherche de la stabilité professionnelle à cette étape de vie est un thème abordé par plusieurs auteurs, d'autant plus que pour le travailleur moyen typique, il a acquis une séniorité sécurisante dans son milieu de travail cependant que les chances de mobilité s'amenuisent. Dans ce contexte, le désir de devenir mentor pour ses collègues plus jeunes constitue une suite cohérente, et c'est ainsi que cette notion a suscité l'intérêt de divers chercheurs qui rappellent non seulement la capacité des gens d'âge mûr à guider et influencer, mais aussi à être une source d'émulation pour les plus jeunes.

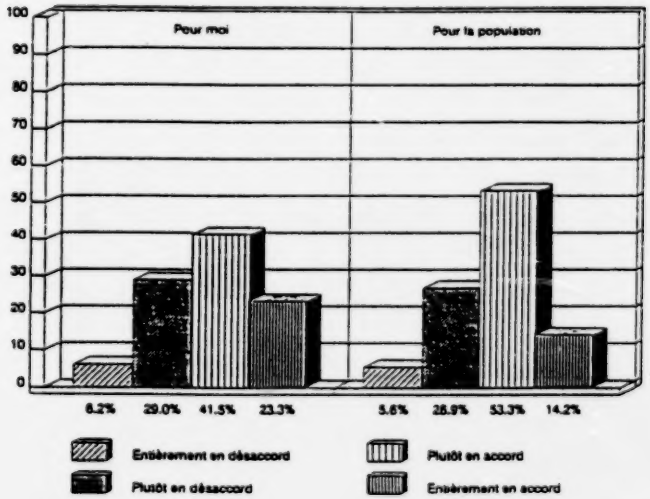
À la proposition 28 qui fait état du besoin de se continuer que ressentent les gens d'âge moyen, la tendance générale de l'accord est relativement plus mitigée quand il s'agit de parler pour soi (en accord, 65%). Par contre, on a reconnu que l'idéal à faire survivre peut être un leitmotiv pour bien des gens à cette phase de leur vie (en accord pour la population, 83%). La plupart des auteurs relient ce besoin de laisser sa trace à la notion de mentor : on devient source d'inspiration pour les plus jeunes et à travers eux quelque chose de soi survivrait. Cependant, Peck (1968) y apporte une certaine nuance en situant ce besoin de *self-perpetuation* plus tard dans le cycle de vie, durant la vieillesse, et ce faisant rappelle qu'il y a de multiples façons de le satisfaire, à travers des enfants, des amis, des contributions à la culture...

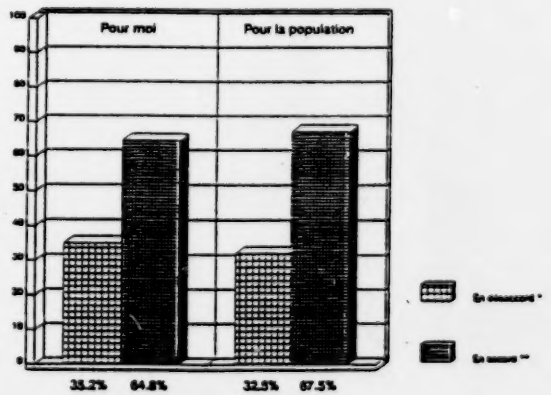
Le souci de préparer les jeunes à prendre leur place dans la société (proposition 3) a reçu l'accord des enseignants à peu près également sur les deux échelles (pour moi, 65%; pour la population, 68%). Peut-être que les 35% de répondants qui sont en désaccord avec cette proposition, pensent que ce souci de préparer les jeunes n'est pas particulier à la phase du mitan de la vie car comme enseignants n'ont-ils pas passé presque toute leur vie professionnelle à préparer les jeunes à prendre leur place dans la société ?

La comparaison des réponses des enseignants avec celles des directeurs d'école permettent de confirmer une ressemblance d'attitudes entre ces deux groupes professionnels du monde de l'éducation vis-à-vis de la générativité. La grande majorité reconnaissent donc le besoin de la stabilité et de la durabilité au mitan de la vie, ainsi que la volonté de devenir mentor. Quant à l'idée d'idéal à faire survivre et la préparation des jeunes, de tels propos ne sont pas réfutés, au contraire, mais le taux des pourcentages en accord est moins élevé. Par ailleurs, une même sorte d'écart entre les deux échelles de réponses *pour moi* et *pour la population* se retrouve dans les réponses des deux groupes concernant l'idéal à faire survivre (proposition 28), quoique les directeurs d'école paraissent plus confirmatifs que les enseignants (directeurs : moi, 76%; population, 88%; enseignants : moi, 65%; population, 83%). Le tiède accord subjectif vis-à-vis de la préparation des jeunes de la part des deux groupes et l'écart observé entre les échelles de réponses tendent à confirmer l'hypothèse émise dans l'étude sur les directions d'écoles à l'effet que, les personnes en éducation pensent que cette préoccupation à se continuer de même que ce souci de la préparation des jeunes ont toujours été présents dans leur carrière (Dupuis *et al.*, 1989).

GÉNÉRATIVITÉ : Préparation des jeunes

3. *À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.*



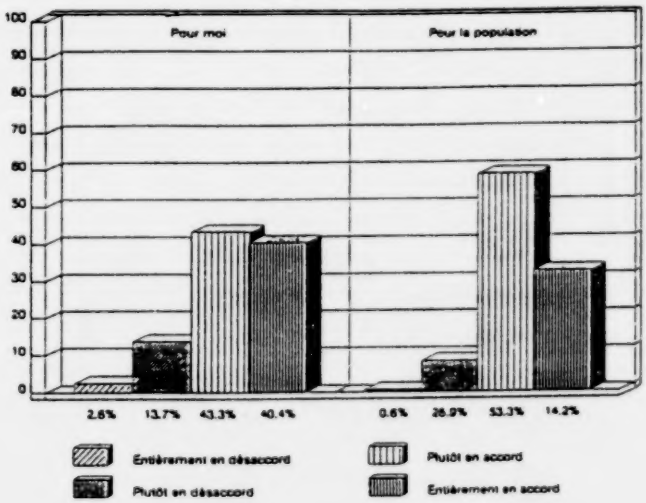


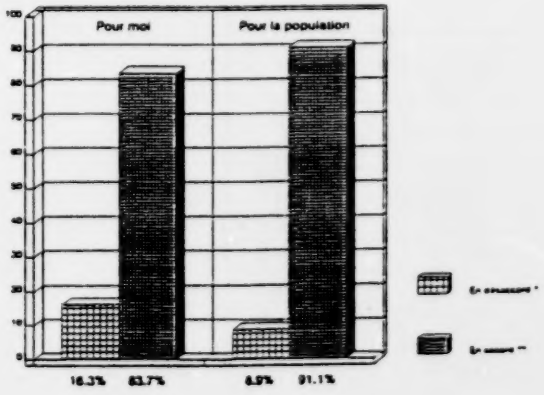
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

GÉNÉRATIVITÉ : Durabilité et stabilité

14. *À cet âge, on ressent plus qu'avant le besoin de la durabilité et de stabilité.*



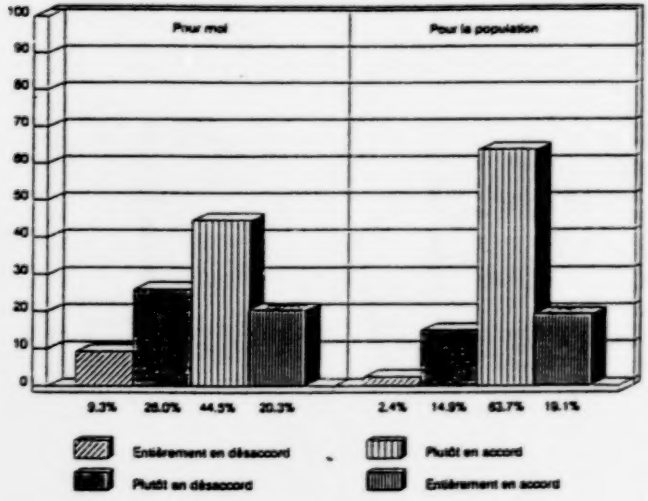


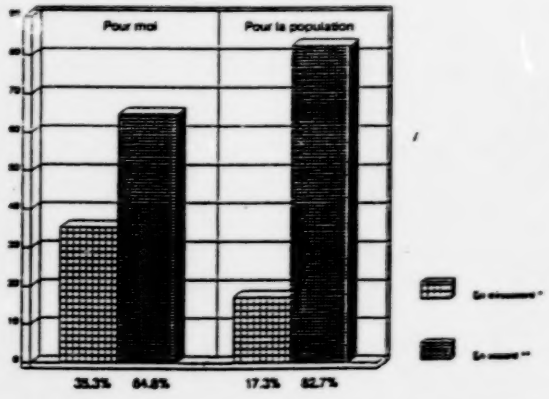
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

GÉNÉRATIVITÉ : Idéal à faire survivre

28. *À cette période de vie plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.*



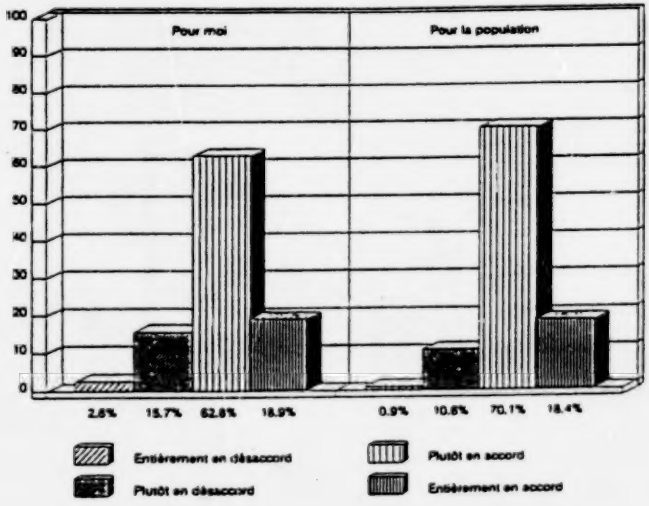


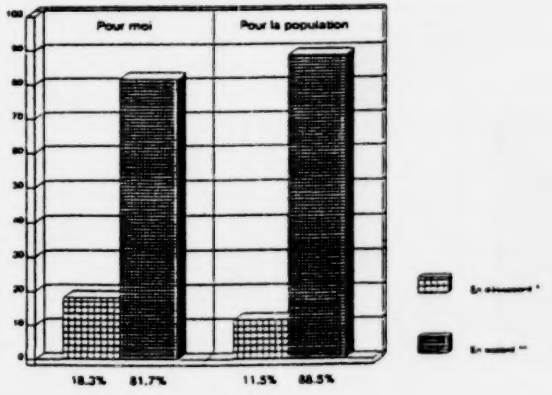
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

GÉNÉRATIVITÉ : Mentor

34. *Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous, s'inspirent de nous, nous devenons leur guide, leur mentor.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

6. La profession

Proposition 1 : Valeur de la réussite

Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.

Proposition 5 : Réalisation de soi

À cet âge, la réalisation de soi comme parent devient secondaire par rapport à la réalisation de soi professionnellement.

Proposition 32 : Limites d'avancement

Professionnellement, les possibilités d'avancement se rétrécissent de plus en plus à cet âge moyen.

Proposition 33 : Réalisations professionnelles

C'est la période des réalisations professionnelles les plus marquantes, les plus fructueuses.

C'est généralement au mitan de la vie qu'on observe sinon un changement de carrière professionnelle, du moins un changement de perception du sens à donner à son travail. Certains auteurs parlent de changement des centres d'intérêts, soit pour combler un besoin «exagéré», selon Hunt (1979), de réussite personnelle, soit au contraire, pour se désintéresser des objectifs professionnels et se diriger vers des causes et des idéaux liés à des valeurs religieuses ou familiales (H. Levinson, 1974), ou encore pour accorder plus de poids à la nature, la qualité, la valeur et la signification du travail, plutôt que viser la simple réussite à tout prix (D. Levinson, 1978). Cependant, la réalité sociale du marché du travail n'offre plus les mêmes possibilités à mesure qu'on prend de l'âge, alors que les personnes dans la quarantaine se trouvent en fait au sommet de leurs capacités, en termes de compétence et d'expertise (Neugarten, 1968). Tous ces aspects plus ou moins paradoxaux sont résumés dans les quatre propositions qui composent le regroupement Profession. La réussite professionnelle qui devient désormais indispensable au bien-être individuel (proposition 1), les réalisations professionnelles qui sont marquantes (proposition 33), la réalisation de soi professionnelle qui prime sur la réalisation des soi parentale (proposition 5), autant d'éléments qui expliquent pourquoi l'individu d'âge moyen place le travail en premier dans l'ordre de ses priorités, surtout que les possibilités d'avancement s'amenuisent (propostion 32). Quelles sont les attitudes des enseignants de l'étude face à ces énoncés ?

La tendance générale observée est ici est que si la majorité donnent leur assentiment pour trois propositions sur quatre, l'accord est plus tiède quand il s'agit de soi que quand cela s'applique à la population. Le mitan de la vie vu comme période la plus fructueuse en termes de réalisations professionnelles (proposition 33) est le phénomène reconnu de façon le plus unanime dans ce regroupement Profession. En effet, à cet énoncé 79% des répondants ont exprimé leur accord sur l'échelle *pour moi* et 82% *pour la population*. La réussite professionnelle prend de l'importance (proposition 1) dans 72% des cas, et ce pourcentage saute à 89% quand on parle de la population en général. L'importance de la profession dans les objectifs de vie paraît donc indéniable, mais il convient de remarquer que la formulation de cet énoncé ne permet pas d'extrapoler quant au sens donné à la réussite : réussite sous forme de promotion ou réussite personnelle en terme de qualité et valeur du travail ?

Cet écart de perception entre les deux échelles de réponses s'observe de nouveau face au constat des limites d'avancement professionnel pour les gens d'âge moyen (proposition 32) : une faible majorité le reconnaissent pour soi (54%), mais on admet plus fortement que c'est une réalité vécue par les autres, à 71%. Les limites d'avancement dues à l'âge sont abordées de façon non équivoque par divers auteurs, et si cet énoncé n'a pas suscité une adhésion plus catégorique de la part des enseignants de l'étude, serait-ce parce que ces derniers ne pensent pas à leur carrière en termes d'«avancement», lequel suggère une idée de promotion hiérarchique ?

Mettre de l'avant la réalisation de soi professionnelle au détriment du rôle parental (proposition 5) est refusé par la majorité des répondants (*pour moi* : en désaccord, 73%), même si on accepte à près de 60% que cela peut se faire dans la population (*pour la population* : en accord, 58%). Quand on sait qu'environ la moitié des enseignants ont un enfant de moins de 11 ans, il n'est pas surprenant de constater qu'ils accordent encore beaucoup d'importance à leur rôle de parent. Dans le cas de la population, la perception que les gens privilégient leur carrière au détriment de leur rôle parental semble refléter des commentaires qu'on entend dans le monde de l'éducation, à savoir que de nos jours, plusieurs parents ont abandonné leurs responsabilités envers leurs enfants pour réaliser leur vie professionnelle.

Qu'en est-il par rapport aux attitudes des directeurs d'école ? Dans l'ensemble, les enseignants de l'étude ont réagi de façon analogue à ces derniers, avec toutefois quelques nuances pour deux propositions, comme montré dans le tableau 28.

Tableau 28
Perception de Profession au mitan de la vie :
différences entre enseignants et directeurs d'école

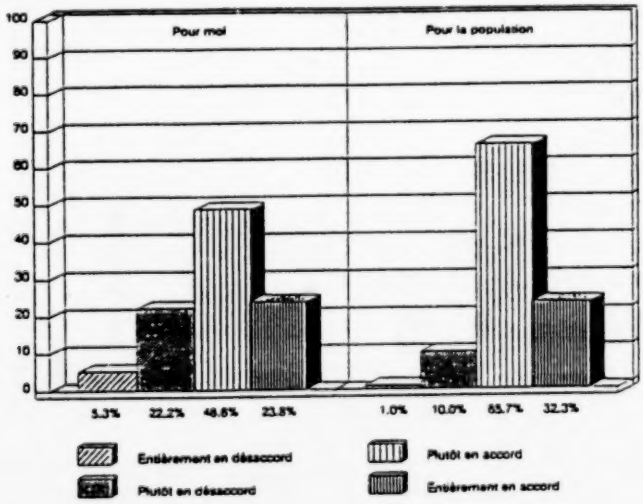
Proposition (No)	Libellé	Profession	Moi* (%)	Population* (%)
1	Valeur de la réussite	Enseignants	72	89
		Directeurs	79	90
32	Limites d'avancement	Enseignants	54	71
		Directeurs	53	75

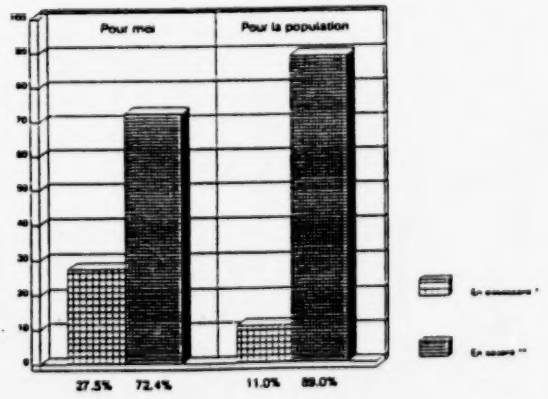
* *plutôt d'accord* ou *entièrement d'accord* avec la proposition

Dans le tableau 28, on observe que la valeur de la réussite professionnelle (proposition 1) paraît relativement plus importante pour les directeurs d'école, qui ont approuvé l'énoncé à près de 80% comparativement à 72% chez les enseignants. Par contre, les deux groupes se rejoignent dans leur perception du phénomène dans la population, avec un taux d'accord autour de 90%. Quant aux limites d'avancement (proposition 32), les réactions sont semblables pour ces professionnels de l'éducation, ils les reconnaissent pour eux-mêmes de façon mitigée, avec une faible majorité, cependant que regardant la population, ils voient plus se restreindre les possibilités d'avancement, au-delà des 70%, les directeurs un peu plus que les enseignants. Serait-ce que les directeurs ont une meilleure opinion d'eux-mêmes, ou plutôt de leur profession ?

PROFESSION : Valeur de la réussite

1. *Au mitan de la vie, la réussite professsionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.*



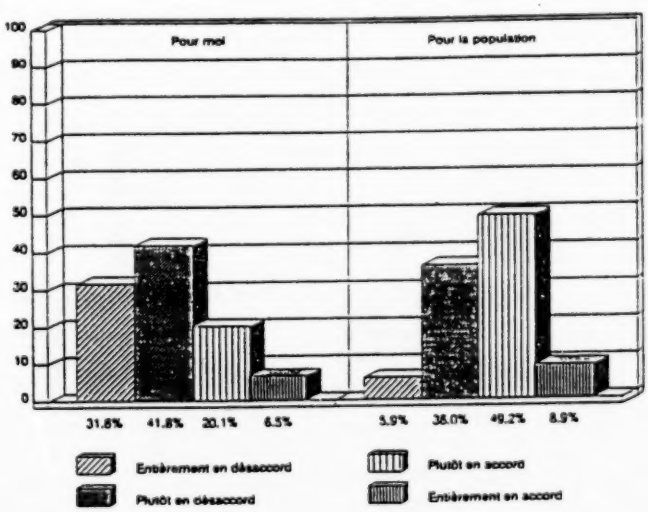


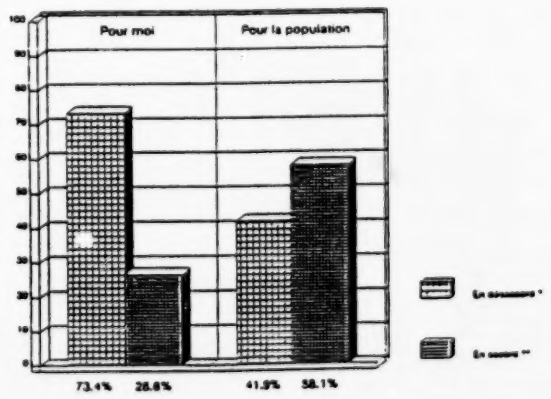
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

PROFESSION : Réalisation de soi

5. *À cet âge, la réalisation de soi comme parent devient secondaire par rapport à la réalisation de soi professionnellement.*



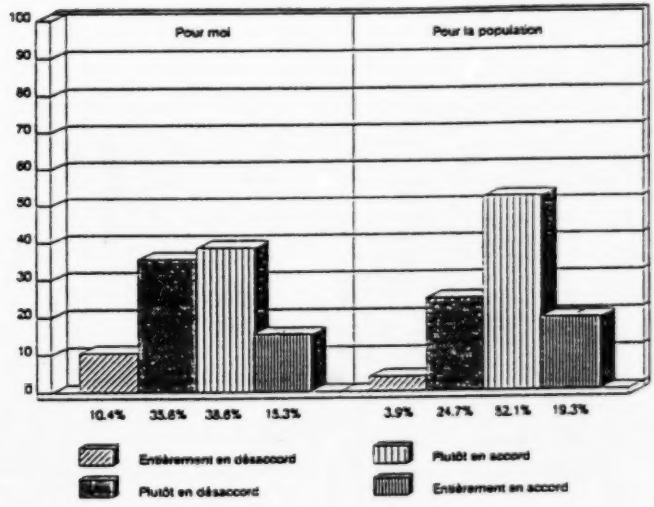


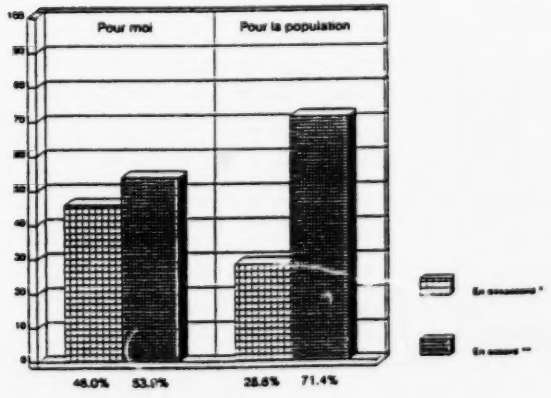
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

PROFESSION : Limites d'avancement

32. *Professionnellement, les possibilités d'avancement se rétrécissent de plus en plus à cet âge moyen.*



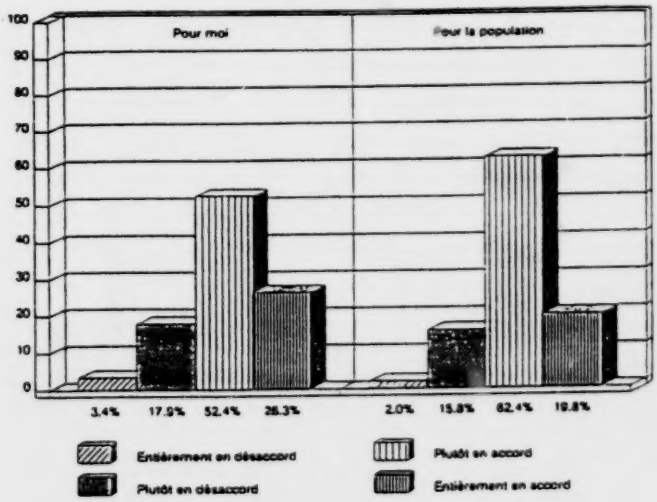


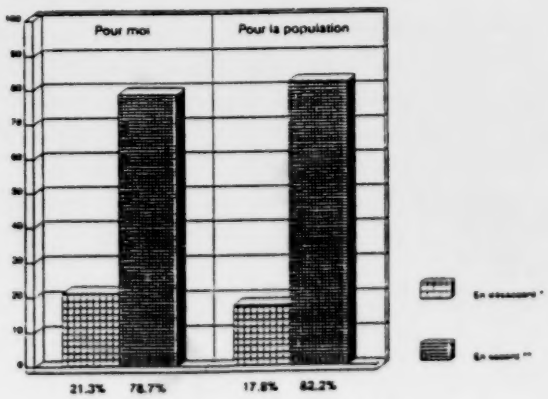
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

PROFESSION : Réalisations professionnelles

33. *C'est la période des réalisations professionnelles les plus marquantes, les plus fructueuses.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

7. La société

Proposition 2 : Pouvoir

> *Ce sont les gens de quarante ans qui contrôlent la société, maintiennent les normes, prennent les décisions.*

Proposition 11 : Influence

> *C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.*

Proposition 19 : Implication sociale

> *Cette période de la vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.*

Proposition 31 : Compétition des jeunes

> *Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale : on veut nos places !*

Le pouvoir social se trouve dans les mains d'un groupe d'âge, celui de l'âge moyen, c'est-à-dire l'âge mûr, l'âge d'influence et de décision. Plusieurs auteurs ont fait ce constat dans leurs études du mitan de la vie, et ils abondent tous dans le même sens, remarquant que même si on vit dans une société orientée vers la jeunesse, ce sont les gens dans la force de l'âge qui contrôlent et prennent des décisions. Quatre propositions décrivent cette situation de pouvoir social tenu par des gens dans la quarantaine (proposition 2), qui sont généralement arrivés à un niveau où ils influencent les autres (proposition 11); cette présence dans l'arène sociale répond d'ailleurs à un besoin d'implication sociale spécifique à cette étape de vie (proposition 19), l'envers de la médaille étant la rivalité de la génération qui monte (proposition 31).

Les enseignants de l'étude se sont déclarés en accord avec trois des quatre énoncés, en ce qui a trait au pouvoir, à l'influence et l'implication sociale, à plus de 70% lorsqu'ils parlent de la population en général, mais toujours moins fortement pour eux-mêmes (les écarts entre les deux échelles sont toujours de plus de 10%, voir tableau 29). Même s'ils sont d'accord pour reconnaître l'existence de cette dimension de contrôle de la société par leur groupe d'âge, on remarque qu'ils se voient moins fortement impliqués dans la société que la population en général. Sur le rôle social au mitan de la vie, on a déjà fait la remarque que les enseignants, tout comme d'ailleurs les directeurs d'école, paraissent refuser de l'assumer autant qu'ils le perçoivent chez les autres gens de leur groupe d'âge, et l'interprétation suggérée est que dans le monde de l'éducation, la préoccupation sociale est continue et non seulement spécifique à l'étape du mitan. Par contre, le fait d'attribuer le pouvoir social et la capacité d'influence plus aux autres semble refléter un certain esprit de défaitisme déjà relevé dans d'autres études sur les enseignants, qui se plaignent de leur piètre image sociale. La comparaison avec les réponses des directeurs d'école dans le tableau 29 montre d'ailleurs que si les attitudes des directeurs vont dans le même sens, ceux-ci ont une meilleure opinion d'eux-mêmes, avec un taux d'accord toujours plus élevé, et ce sur les deux échelles.

Tableau 29
Perception de Société au mitan de la vie :
différences entre enseignants et directeurs d'école

Proposition (No)	Libellé	Profession	Moi* (%)	Population* (%)
2	Pouvoir social	Enseignants	66	77
		Directeurs	73	79
11	Influence sur les autres	Enseignants	62	74
		Directeurs	82	86
19	Implication sociale	Enseignants	55	74
		Directeurs	56	80

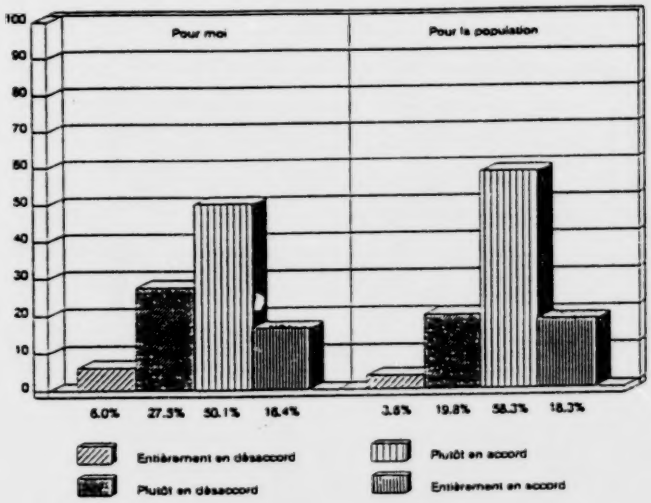
* *plutôt d'accord* et *entièrement d'accord* avec la proposition

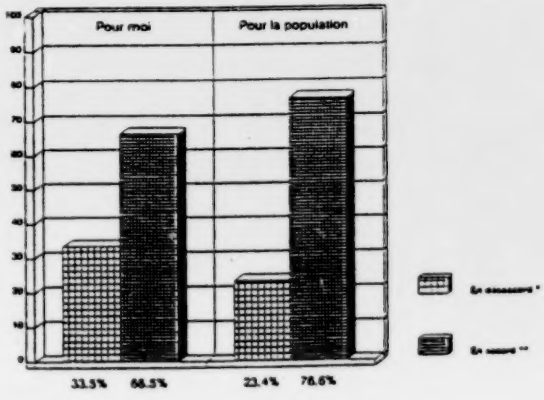
On observe dans le tableau 29 que ces deux groupes de professionnels de l'éducation ont une même réaction tiède vis-à-vis de l'implication sociale (proposition 19 : enseignants, en accord *pour moi*, 55%; directeurs, 56%), tout en le reconnaissant comme besoin spécifique de l'âge moyen (enseignants, en accord *pour la population*, 74%; directeurs, 80%). Par contre, les directeurs d'école sont relativement plus nombreux à admettre faire partie du groupe d'âge qui détient le pouvoir et maintient les normes sociales (proposition 2 : moi, 67% des enseignants versus 73% des directeurs; population, 77% versus 79%). Et ils se montrent encore bien plus affirmatifs en ce qui a trait à l'influence sur les autres (proposition 11 : moi, 62% des enseignants versus 82% des directeurs; population, 74% versus 86%).

La compétition des jeunes (proposition 31), un autre aspect considéré dans le regroupement Société, est retenue par divers auteurs comme réalité douloureuse de la mi-carrière des cadres d'âge moyen. Pourtant, cela ne semble affecter en aucune façon les enseignants, qui le nient à près de 80%, quoiqu'une majorité reconnaissent ce problème au sein de la société (en accord *pour moi*, 21%; *pour la population*, 63%). Leur réaction est encore une fois semblable à celle des directeurs, dont le désaccord pour eux-mêmes est d'ailleurs plus catégorique (en désaccord *pour moi*, 87%). Cette ressemblance d'attitudes entre les deux groupes professionnels du monde de l'éducation renforce donc la remarque émise dans l'étude sur les directions d'école (Dupuis *et al.*, 1989), à savoir que la sécurité d'emploi et la stabilité du personnel font que les enseignants comme les directeurs se sentent peu menacés par la génération montante; ils ne le nient pas pour autant quand il s'agit de la population en général, la majorité en accord étant relativement faible (un peu plus que 60%). À cet effet, il serait intéressant de faire une comparaison avec la perception des travailleurs du secteur privé, moins protégés par la sécurité.

SOCIÉTÉ : Pouvoir

2. *Ce sont les gens de quarante ans qui contrôlent la société, maintiennent les normes, prennent les décisions.*



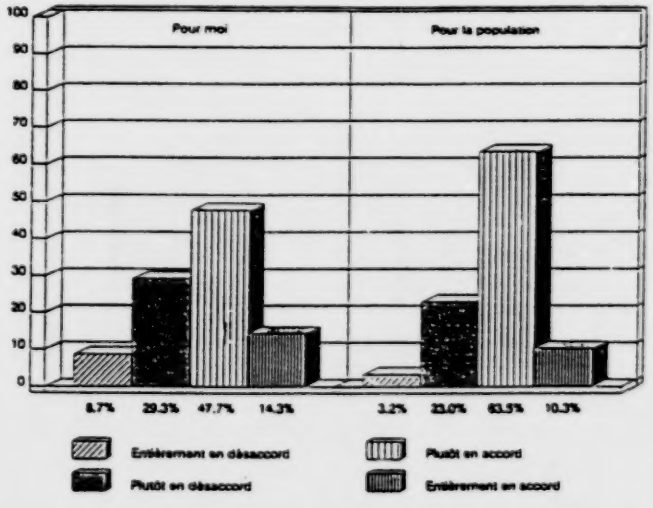


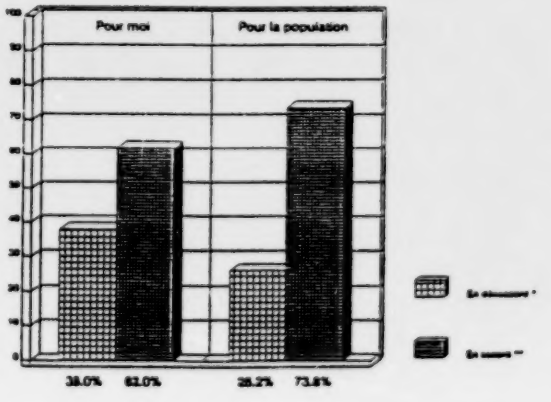
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

SOCIÉTÉ : Influence

11. *C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.*



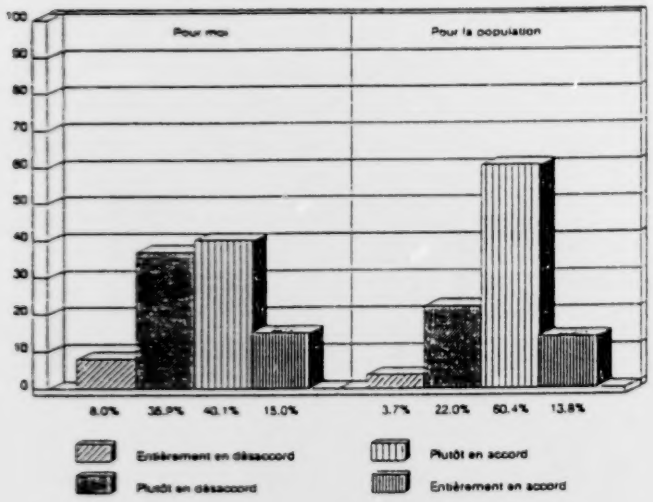


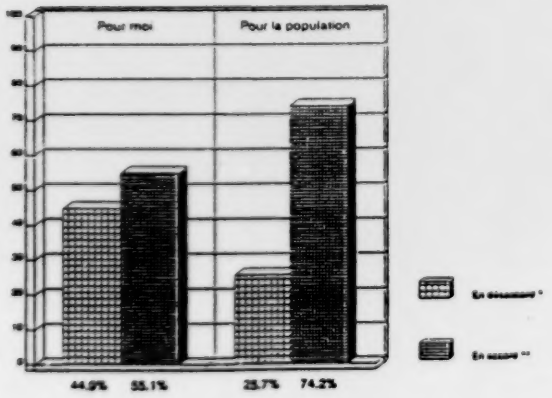
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

SOCIÉTÉ : Implication sociale

19. *Cette période de la vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.*



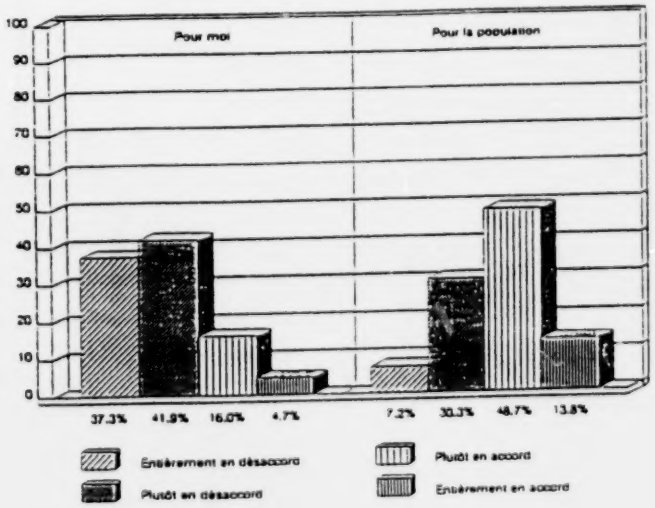


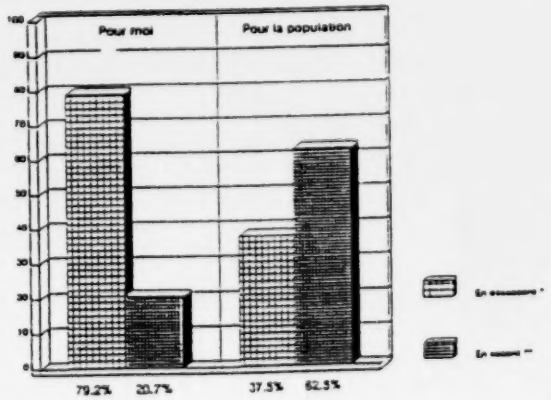
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

SOCIÉTÉ : Compétition des jeunes

31. *Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale : on veut nos places !*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord»

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord»

8. Les relations

Proposition 18 : Importance de l'amitié

À cette période, l'importance de l'amitié s'accroît considérablement.

Proposition 23 : Amour, camaraderie et sexualité

Au mitan de la vie, l'amour mutuel et la camaraderie prennent le pas sur la sexualité.

Proposition 24 : Amitiés irremplaçables

Au mitan de la vie, la perte d'amis ne peut être compensée par le développement de relations d'égale valeur.

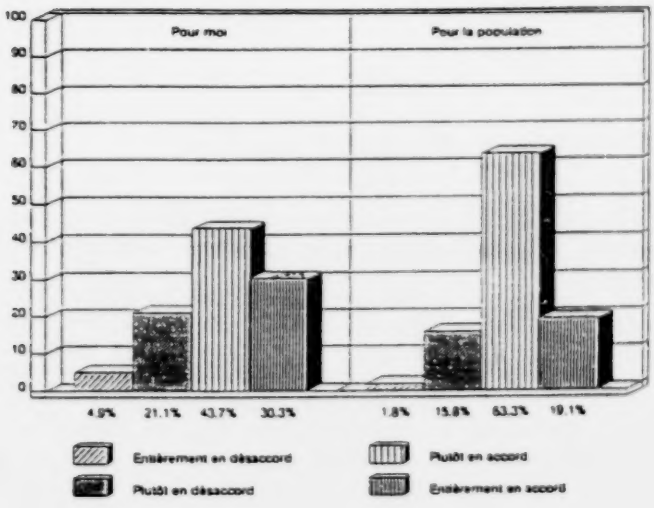
Les relations d'affection et de camaraderie, que ce soit avec ses amis ou sa parenté, enfants et conjoint(e), prennent plus d'importance au mitan de la vie, et cela d'autant plus que le cercle des nouvelles relations se rétrécit, les enfants devenus adultes quittent, les conjoints se retrouvent de nouveau face à face dans le «nid vide». Ce sont des ajustements de relations interpersonnelles auxquels doit s'adapter l'individu à l'étape du mitan, certains auteurs voient même la capacité d'entretenir des liens d'amitié comme une nécessité pour l'équilibre mental dans le processus du vieillissement. Trois propositions sur l'importance de l'amitié (proposition 18), sur la primauté de la camaraderie sur la sexualité (proposition 23), et sur la difficulté de développer de nouvelles relations (proposition 24), composent ce regroupement Relations, qui ont provoqué des réactions non uniformes, dépendamment de l'énoncé.

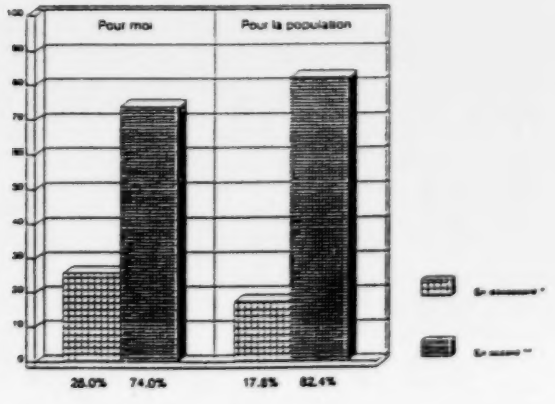
Les enseignants de l'étude reconnaissent qu'au mitan de la vie l'amitié devient plus importante pour eux (proposition 18 : 74% en accord), et ce presqu'autant que pour la population (82%). Par contre, la valorisation des vieilles relations à cause du rétrécissement des possibilités d'en avoir de nouvelles, thèse soutenue entre autres par Frenkel-Brunswik (1968), est réfutée par une majorité de 55% (proposition 24 : 45% en accord *pour moi*), même si un peu plus de répondants y ont acquiescé quand cela s'applique aux autres (58% en accord *pour la population*). Quant à l'énoncé mettant en concurrence la sexualité et la camaraderie (proposition 23), cela est admis par une faible majorité (52%), majorité qui s'avère cependant plus forte sur l'échelle de réponses *pour la population* (61%).

Peu de différence est noté dans les attitudes des enseignants et des directeurs d'école face à ces propositions du regroupement Relations. Leurs réponses vont dans le même sens, avec un écart quasi analogue entre les deux échelles de réponses *pour moi* et *pour la population*. Une nuance cependant, en ce qui a trait à l'opposition sexualité versus camaraderie (proposition 23) : les directeurs d'école sont un peu plus nombreux (54% versus 48% des enseignants en désaccord) à refuser l'idée de l'importance relative de la sexualité au mitan de la vie. Le fait que le groupe des directeurs d'école soit composé majoritairement d'hommes (78%), cependant que chez les enseignants ce soit le contraire (60% de femmes) pourrait expliquer en partie cette différence d'attitude. Néanmoins, cela ne confirme en aucun cas ni les observations des auteurs du mitan de la vie qui voient à cette période une redéfinition qualitative des relations affectives, ni les propos des chercheurs en sexologie tels Masters et Johnson qui soutiennent un regain d'intérêt pour la sexualité chez les femmes d'âge moyen.

RELATIONS : Importance de l'amitié

18. *À cette période, l'importance de l'amitié s'accroît considérablement.*



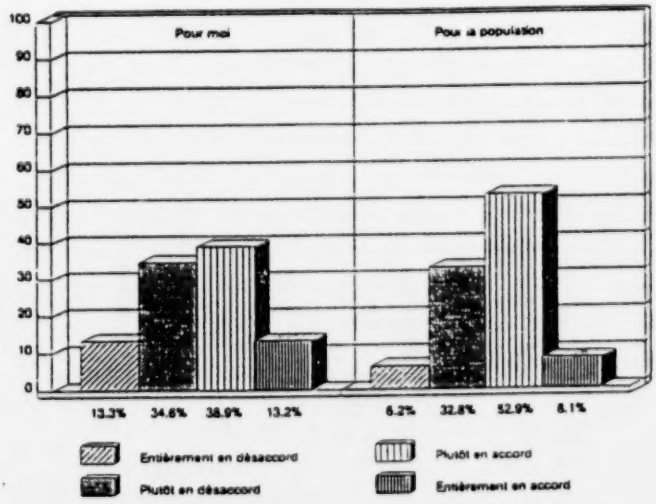


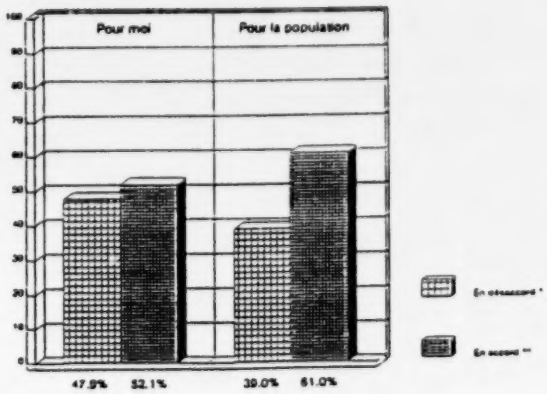
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

RELATIONS : Amour, camaraderie et sexualité

23. *Au mitan de la vie, l'amour mutuel et la camaraderie prennent le pas sur la sexualité.*



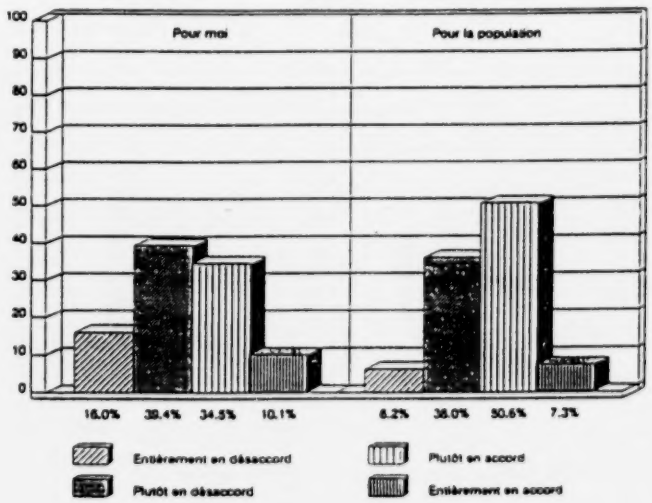


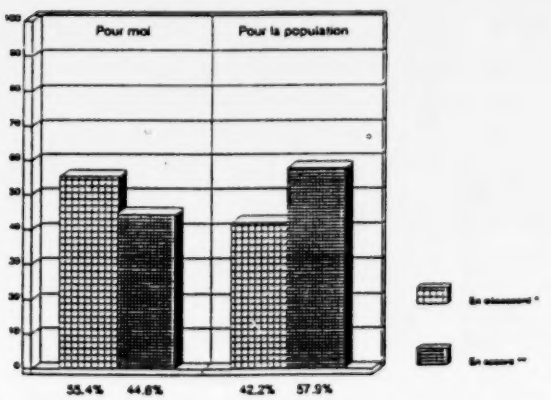
* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

RELATIONS : Amitiés irremplaçables

24. *Au mitan de la vie, la perte d'amis ne peut être compensée par le développement de relations d'égale valeur.*





* Somme des catégories «plutôt en désaccord» et «entièrement en désaccord».

** Somme des catégories «plutôt en accord» et «entièrement en accord».

CINQUIÈME CHAPITRE

LA VIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

La vie au travail s'appréhende essentiellement sur deux aspects : (1) la motivation à faire son travail; (2) la satisfaction qu'on en retire. La deuxième partie du questionnaire envoyé aux enseignants de l'étude vise à évaluer leur vie professionnelle en ce sens; leurs réponses seront analysées dans ce chapitre. Il sera question des facteurs qui ont influencé les sujets dans 'eur décision d'entrer dans la profession, puis d'y demeurer. On s'attardera notamment sur le changement dans le temps de l'influence relative des facteurs de motivation, et ce en comparant les différences de choix de facteurs aux deux moments : le passé vu rétrospectivement et le présent. L'importance relative du travail en regard des autres objectifs de vie, la perception sur la compétence et le rendement, l'intention d'accéder à un poste de direction, l'évaluation du travail, ce sont autant de questions dont les réponses des enseignants seront également rapportées dans la partie qui suit. Toujours, à chaque fois que cela s'avère opportun, un parallèle sera fait entre les attitudes des enseignants et celles des directeurs d'école.

I. Facteurs de motivation professionnelle

On a demandé aux enseignants d'évaluer l'importance relative de dix facteurs dans leur décision de devenir enseignant; une liste semblable de facteurs a servi pour connaître leurs raisons de demeurer en poste[1]. L'échelle de mesure de la motivation comprend quatre échelons : (1) nulle, (2) moyenne, (3) grande, (4) très grande. Les tableaux 30 et 31 donnent leurs réponses.

Tableau 30
Facteurs de motivation pour **devenir** enseignant
selon un ordre décroissant de l'*influence très grande*

Rang	Facteurs de motivation	Influence nulle (%)	Influence moyenne (%)	Influence grande (%)	Influence très grande (%)
1	Aptitude	3,5	7,6	31,2	57,7
2	Réalisation de soi	4,9	7,2	37,7	50,1
3	Travail valorisant	5,8	10,1	36,5	47,6
4	Défi	14,4	16,2	34,6	34,8
5	Contact social enrichissant	13,6	25,0	35,1	26,4
6	Faire passer ses idées	35,5	27,1	23,8	13,6
7	Plan de carrière	29,6	29,7	29,9	10,9
8	Possibilités de changer le système	46,5	29,7	15,3	8,5
9	Goût du commandement	40,5	32,4	20,3	6,8
10	Salaire	26,0	33,8	33,7	6,5

1. Voir page 8 du questionnaire en annexe.

Le tableau 39 donne les distributions des fréquences en pourcentage pour chaque facteur selon son degré d'influence dans la décision de devenir enseignant. On observe que les deux facteurs ayant le plus grand poids sont l'*aptitude pour ce genre de travail* et la *réalisation de soi*, qui cumulent plus de la moitié des répondants dans la catégorie *très grande influence*. Si on considère les deux catégories *grande* et *très grande influence*, on note que cinq facteurs ont le plus contribué dans la décision de devenir enseignant, soit par ordre décroissant : (1) *aptitude pour ce genre de travail*, (2) *réalisation de soi*, (3) *travail valorisant*, (4) *défi*, (5) *contact social enrichissant*, lesquels facteurs ont été choisis par plus de 60% des répondants.

Tableau 31
Facteurs de motivation pour **demeurer** enseignant
selon un ordre décroissant de l'*influence très grande*

Rang	Facteurs de motivation	Influence nulle (%)	Influence moyenne (%)	Influence grande (%)	Influence très grande (%)
1	Aptitude	2,5	4,8	31,3	61,5
2	Réalisation de soi	6,5	14,2	34,8	44,5
3	Travail valorisant	10,7	22,9	30,4	35,9
4	Défi	13,5	23,4	31,5	31,5
5	Contact social enrichissant	11,5	24,9	37,0	26,5
6	Difficulté à se réorienter	34,0	22,2	21,0	22,9
7	Salaire	17,0	24,4	40,3	18,3
8	Faire passer ses idées	29,8	30,6	24,8	14,8
9	Goût du commandement	44,8	30,1	17,9	7,2
10	Possibilités de changer le système	48,8	31,2	13,2	6,8
11	Plan de carrière	37,2	33,2	22,9	6,7

La lecture du tableau 31 permet de constater que ce sont les mêmes cinq facteurs qui motivent les enseignants à entrer dans la profession puis d'y rester, quoique pour la deuxième situation on note l'ajout d'un sixième facteur parmi ceux qui suscitent l'adhésion de plus de la moitié des répondants, soit le salaire, lequel exerce une *grande* ou *très grande influence* pour plus de 58% dans leur décision de demeurer en poste. Par ailleurs, à cette deuxième liste s'ajoute un nouveau facteur, la *difficulté à se réorienter*, qui vient en septième rang, et qui, même non choisi comme important par la majorité, s'avère non négligeable puisqu'ayant compté pour près de 44% des répondants.

Tableau 32
Facteurs de motivation pour devenir et pour demeurer enseignant : changement d'importance dans le temps

Facteurs de motivation	pour devenir		pour demeurer	
	grande influence* (%)	rang	grande influence* (%)	rang
Aptitude	88,9	1	92,8	1
Réalisation de soi	87,8	2	79,3	2
Travail valorisant	84,1	3	66,3	3
Défi	69,4	4	63,0	5
Contact social enrichissant	61,5	5	63,5	4
Plan de carrière	40,8	6	29,6	9
Salaire	40,2	7	58,6	6
Faire passer ses idées	37,4	8	39,6	8
Goût du commandement	27,1	9	25,1	10
Possibilités de changer le système	23,8	10	20,0	11
Difficulté à se réorienter	n.a.	n.a.	43,9	7

* somme des catégories *grande* et *très grande influence*

En plus, on note dans le tableau 32 qui met en en parallèle les deux séries de facteurs influençant sur la décision de *devenir* et de *demeurer* enseignant, une certaine baisse de motivation vis-à-vis des facteurs considérés comme importants (sauf en ce qui concerne l'*aptitude pour ce genre de travail* et le *contact social enrichissant*). En effet, parmi les enseignants qui considèrent que le facteur *travail valorisant* reste un facteur de motivation ayant beaucoup d'importance pour eux, on constate une chute de 20% : 84% des enseignants l'ont jugé comme ayant beaucoup d'influence dans leur décision de devenir enseignant; ils ne sont plus que 66% à lui accorder la même influence dans leur décision de demeurer en poste. La *réalisation de soi* perd ainsi près de 10 points (de 88% *pour devenir*, à 79% *pour demeurer*), le *défi* tombe de 69% à 63%.

Quatre autres facteurs : *avancement et plan de carrière, possibilité de faire passer ses idées, goût du commandement* et *possibilité de changer le système* sont jugés par plus de 60% des répondants comme ayant peu d'influence (*influence nulle* et *influence moyenne*) aussi bien dans leur décision de devenir enseignant que de demeurer en poste; on constate même une baisse substantielle du facteur *avancement et plan de carrière*, qui passe de plus de 40% à moins de 30% (tableau 32).

Néanmoins, cela ne surprend que peu, quand on sait que l'avancement professionnel chez les enseignants des commissions scolaires du Québec est à peu près inexistant, qu'il se limite à des postes de conseiller pédagogique et de directeur d'école, deux types d'emploi qui supposent l'abandon du contact direct avec l'enseignement, chose que les enseignants ne désirent pas nécessairement. On verra d'ailleurs que seulement un peu plus de 10% des enseignants interrogés envisagent d'accéder à un poste de direction d'école (voir page 112).

Pour le facteur *salaire*, on assiste à un revirement de situation. Alors que près de 60% des répondants lui accordent peu d'influence comme motivateur à

devenir enseignant, environ le même pourcentage de ceux-ci (58,6%) le considèrent comme ayant beaucoup d'influence dans leur décision de demeurer enseignant.

Finalement, le facteur *difficulté à se réorienter*, étant donné sa pertinence théorique selon les études sur les problèmes de mi-carrière, constitue le onzième de la liste des facteurs influençant dans la décision de demeurer enseignant. Si la majorité (56%) des répondants l'ont réfuté comme ayant une quelconque influence (nulle ou moyenne) dans leur persistance professionnelle, il n'en demeure pas moins qu'il y a près 44% des sujets de l'étude qui l'ont coté facteur important, occupant le septième rang sur onze.

Motivation professionnelle : différences entre enseignants et directeurs d'école

La comparaison des choix de facteurs de motivation des enseignants et de ceux des directeurs révèle que ces deux groupes professionnels de l'éducation sont essentiellement motivés par des facteurs semblables tels l'aptitude, la réalisation de soi, le défi, le travail valorisant. Quelques nuances méritent cependant d'être soulignées. En témoigne le tableau 33.

Tableau 33
Facteurs de motivation pour demeurer en poste :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école

Facteurs de motivation	Enseignants		Directeurs	
	grande influence* (%)	rang	grande influence* (%)	rang
Aptitude	93	1	91	1
Réalisation de soi	79	2	87	2
Travail valorisant	66	3	77	3
Contact social enrichissant	64	4	61	5
Défi	63	5	77	4
Salaire	59	6	53	6
Difficulté à se réorienter	44	7	41	9
Faire passer ses idées	40	8	51	8
Plan de carrière	30	9	53	7
Goût du commandement	25	10	39	10
Possibilité de changer le système	20	11	36	11

* somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Le salaire paraît une incitation de persistance dans le métier bien plus pour les enseignants que pour les directeurs d'école (53% versus 59%). Par contre, 77% de ces derniers trouvent encore que leur travail constitue un défi motivant, dépassant à ce sujet les enseignants qui ne sont que 63% avec une telle perception. Toutefois, même si le travail est valorisant pour un moins grand nombre d'enseignants, les deux groupes se rejoignent dans leur satisfaction de leur métier : une même minorité de plus de 40% a mentionné le facteur *difficulté à se réorienter* (ou *impossibilité de revenir en arrière* pour les directeurs) comme ayant une grande influence dans leur décision de demeurer en poste.

II. Importance relative du travail dans les objectifs de vie

Le travail constitue un des objectifs de vie majeurs dans la société contemporaine. Pour l'évaluer en relation avec d'autres éléments entrant en jeu dans un cycle de vie, la question 3 de la deuxième partie du questionnaire (p. 9) énumère une liste de six éléments dont le degré d'influence, en quatre échelons allant de *nulle* à *très grande*, permet de mesurer l'importance de chaque élément dans la réalisation des objectifs de vie des répondants. Il s'agit de : (1) travail; (2) religion; (3) loisirs; (4) amis; (5) famille; (6) association professionnelle. Le tableau 34 qui suit donne les fréquences des réponses.

Tableau 34

Importance relative des objectifs de vie

Objectif de vie	Influence nulle (%)	Influence moyenne (%)	Influence grande (%)	Influence très grande (%)	Influence importante* (%)	Rang
Travail	2,2	9,7	37,1	51,1	88	1
Famille	4,8	11,6	24,5	59,2	84	2
Amis	5,5	23,1	43,8	27,6	71	3
Loisirs	7,5	34,3	41,4	16,8	58	4
Religion	31,5	28,5	23,7	16,3	40	5
Association professionnelle	30,0	37,8	23,0	9,2	32	6

* somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Le travail et la famille viennent en tête comme objectifs majeurs de vie pour plus de 80% des enseignants interrogés, le travail dépassant la famille avec 88% qui ont coté cet item. Néanmoins, on note que la famille compte *très* fortement pour près de 60%, alors que dans cette catégorie extrême seulement un peu plus de la moitié des répondants classent le travail. Les deux mêmes objectifs ont été choisis en tête de liste par les directeurs d'école, quoique chez ceux-ci, le travail a reçu plus d'appui que chez les enseignants, 95% des directeurs lui accordant beaucoup d'importance. Par contre, l'association professionnelle paraît compter peu, exerçant une grande influence chez un peu plus de 32% des enseignants, ce pourcentage descend encore plus chez les directeurs d'école, à 27%. En ce qui a trait aux autres éléments, on observe que les enseignants y accordent toujours plus d'importance que ne le font les directeurs.

III. Évaluation de la compétence et du rendement

L'évaluation de la compétence et du rendement est faite par les répondants qui ont à juger selon la façon dont ils pensent que leurs collègues, leurs supérieurs et qu'eux-mêmes les perçoivent, et ce sur une échelle de mesure à cinq échelons : (1) exceptionnel; (2) supérieur aux autres; (3) comme les autres; (4) inférieur aux autres; (5) pitoyable. Plus de la moitié des enseignants ont qualifié leur travail *comme les autres*, et ce aussi bien en parlant de la perception des autres que de la leur, la cote *supérieur aux autres* étant choisie par environ 35% d'entre

eux. Le tableau 35 en donne les résultats détaillés et permet en même temps la comparaison avec les résultats analogues obtenus dans l'étude des directeurs d'école. Les catégories *exceptionnel, inférieur aux autres* et *pitoyable*, ne représentant que moins de 5% des cas, ne seront pas considérées ici.

Les enseignants semblent avoir une meilleure opinion de leur propre compétence et rendement que la perception projetée de leurs collègues; on note en effet dans le tableau 35, que 36% et 38% d'entre eux jugent respectivement leur compétence et rendement supérieurs, alors que du point de vue de leurs collègues, ces pourcentages baissent à 34%. Par contre, les supérieurs ont, toujours du point de vue des répondants, les mêmes opinions qu'eux-mêmes à ce sujet, affichant des appréciations dans des proportions analogues, réparties entre les deux catégories *supérieur aux autres* et *comme les autres*, soit respectivement environ 38% et 50%.

Tableau 35
Évaluation de la compétence et du rendement :
comparaison entre enseignants et directeurs d'école

Évaluation	Enseignants		Directeurs	
	Supérieur aux autres (%)	Comme les autres (%)	Supérieur aux autres (%)	Comme les autres (%)
Soi-même				
Compétence	36	53	44	50
Rendement	38	51	54	38
Collègues				
Compétence	34	58	35	61
Rendement	34	58	39	57
Supérieurs				
Compétence	38	50	49	44
Rendement	37	50	53	38

De la comparaison des réponses des enseignants et des directeurs d'école sur l'évaluation de leur compétence et rendement, il ressort que les directeurs ont une meilleure opinion de leur travail que les enseignants. En effet, ceux-ci sont toujours plus nombreux à se juger *supérieur aux autres*, et ce sur les trois échelles de perception : soi-même, les collègues, les supérieurs (tableau 35).

IV. Évaluation du travail

L'évaluation du travail est mesurée par une échelle de quinze items face auxquels les sujets de l'étude ont trois choix de réponses : oui, non ou indécis (?). Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 36, selon un ordre décroissant du oui.

On note dans le tableau 36 que les neuf (9) premiers items qui sont en fait des caractéristiques plutôt positives sont reconnus par la moitié ou plus des enseignants comme qualifiant bien leur travail. Ainsi, plus des deux tiers trouvent que *le temps passe vite* (80%), que leur travail *exige beaucoup d'habiletés* (78%) et *requiert beaucoup d'expérience* (67%), que *ça vaut la peine* (77%), qu'il leur permet d'*apprendre beaucoup* (67%), et représente un *défi* (68%). Par ailleurs, le travail est aussi jugé *satisfaisant* par 60% des répondants et il *procure de la fierté* à

58%. Néanmoins seulement la moitié des enseignants qualifient de *respecté* leur métier.

Quant aux six autres items de l'échelle de mesure, qui décrivent tous un aspect plutôt négatif, deux sont nettement réfutés de la part des répondants. Plus de 80% ont renié l'idée que le travail *ne convient pas*; il en est de même de l'item *pas assez de responsabilités*, auquel 64% d'entre eux ont répondu négativement.

Tableau 36
Évaluation du travail des enseignants selon un ordre décroissant du oui

Rang	Évaluation	oui (%)	? (%)	non (%)
1	Le temps passe vite	80	13	7
2	Exige beaucoup d'habiletés	78	13	8
3	Ça vaut la peine	77	17	5
4	Défi	68	19	13
5	Je peux apprendre beaucoup	67	22	11
6	Requiert beaucoup d'expérience	67	21	12
7	Satisfaisant	60	26	14
8	Procure de la fierté	58	28	14
9	Respecté	50	30	20
10	Frustrant	35	23	42
11	Pas assez de pouvoir	25	29	49
12	Décourageant	23	28	49
13	Limites d'autorité incertaines	20	48	32
14	Pas assez de responsabilités	15	21	64
15	Ne me convient pas	7	11	82

Si donc pour les enseignants de l'étude, leur travail leur convient et ils jugent avoir assez de responsabilités pour bien exercer leur fonction, une proportion minoritaire certes mais non négligeable de 35% d'entre eux affichent une certaine frustration, d'autant plus qu'à cet item *travail frustrant*, seulement 42% ont répondu non, les 23% qui restent se montrant indécis. Le découragement atteint 23%, cependant que 28% pourraient l'être éventuellement, ayant répondu par l'indécision plutôt que par un non catégorique. Enfin, un quart des répondants (25%) se sont trouvés avec *pas assez de pouvoir*. Même si les items d'évaluation négative n'ont été choisis que par une minorité d'enseignants, leur proportion de 20 à 35% ne saurait être qualifiée de négligeable. Il serait donc pertinent de chercher à en savoir plus : pourquoi des enseignants jugent leur travail frustrant, décourageant, non respecté et qu'ils n'ont pas assez de pouvoir dans leur milieu de travail ?

Notons enfin que l'item *limites d'autorité incertaines* semble avoir été incompris; en effet, 48% des répondants se sont montrés indécis face à cette caractéristique, une réaction semblable d'indécision a d'ailleurs été notée précédemment dans l'étude des directeurs d'école.

La comparaison des réponses des enseignants avec celles des directeurs d'école révèle que ces derniers font une évaluation plus positive de leur travail. Le tableau 37 met en parallèle les réponses oui à chaque item des deux

groupes et permet de constater qu'aux caractéristiques positives, les directeurs sont plus nombreux à donner leur acquiescement que les enseignants, alors que l'inverse se produit face aux items ayant un côté négatif.

On remarque notamment dans le tableau 37 que le travail est jugé *respecté*, *satisfaisant*, qui *procure de la fierté*, qui présente un *défi* pour près de 80% des directeurs d'école, alors que du côté des enseignants, les taux d'approbation face à ces items varient relativement à la baisse, entre 68% pour le *défi* à 50% pour le travail *respecté*. Par contre, le travail est *frustrant*, *décourageant*, et avec *pas assez de pouvoir* pour respectivement 23%, 8% et 16% des directeurs, comparativement à 35%, 23% et 25% des enseignants.

Tableau 37
Évaluation du travail : comparaison entre enseignants et directeurs d'école

Évaluation	**Enseignants** (%)	**Directeurs** (%)
Le temps passe vite	80	91
Exige beaucoup d'habiletés	78	83
Ça vaut la peine	77	84
Défi	68	79
Je peux apprendre beaucoup	67	77
Requiert beaucoup d'expérience	67	62
Satisfaisant	60	77
Procure de la fierté	58	69
Respecté	50	78
Frustrant	35	23
Pas assez de pouvoir	25	16
Décourageant	23	8
Limites d'autorité incertaines	20	26
Pas assez de responsabilités	15	17
Ne me convient pas	7	5

V. Accession à un poste de directeur d'école

Seulement 32% des enseignants de l'étude ont déjà pensé à devenir directeur d'école, ce pourcentage tombe à 11% pour ceux qui envisagent de le faire. Ces résultats surprennent quelque peu, compte tenu que l'accession à un poste de directeur d'école constitue quasiment la seule source de mobilité verticale ouverte aux enseignants, ou du moins la première avant d'espérer accéder à un poste de cadre supérieur dans une commission scolaire. Cependant, il faut se rappeler qu'*avancement et plan de carrière* ne constitue un facteur de motivation à demeurer en poste que pour 30% des enseignants seulement, comme déjà mentionné dans la partie traitant de la motivation professionnelle. De ce nombre, il est plausible de penser que plusieurs ont renoncé, d'une part parce qu'ils se rendent compte de leurs chances plutôt minces d'arriver à décrocher un poste, et d'autre part parce qu'ils ont investi leurs énergies dans d'autres valeurs (famille, amis, loisirs, etc.). On a d'ailleurs déjà remarqué que les enseignants sont toujours plus nombreux que les directeurs d'école à accorder une grande influence à d'autres éléments que le travail dans la réalisation de leurs objectifs de vie.

SIXIÈME CHAPITRE

LES DIFFÉRENCES RELIÉES À L'ÂGE ET AU SEXE

L'âge et le sexe sont reconnus dans diverses études comme facteurs de différenciation sociale et psychologique. On s'en servira donc ici, tout comme cela a déjà été fait dans l'étude sur les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989), afin de cerner leur incidence particulière sur la façon de percevoir les phénomènes du mitan de la vie et sur la vie professionnelle des enseignants. Ces deux variables (âge, sexe) sont croisées avec chacun des éléments des deux premières parties du questionnaire.

I. Âge et mitan de la vie

L'âge étant la toile de fond sur laquelle repose toute la problématique du mitan de la vie, il semble intéressant de chercher à savoir si chez des enseignants qui se trouvent effectivement à cette étape de vie, c'est-à-dire qui ont entre 35 et 55 ans, on peut observer des différences de perception entre les divers groupes d'âge (35-39 ans, 40-44 ans, 45-49 ans, 50-55 ans).

Des analyses de tableaux de contingence avec le test du Chi carré (X^2) ont amené à déceler certaines relations entre l'âge, des phénomènes du mitan de la vie et la motivation professionnelle.

1. Âge et perception du mitan de la vie

Dans l'ensemble, en croisant l'âge avec des variables du mitan, on observe des différences plutôt modérées entre les groupes d'âge, et ce seulement sur l'échelle de réponses *pour moi*, comme cela a d'ailleurs été déjà observé dans l'étude des directeurs d'école. On a choisi de présenter ici quatre (4) des trente-huit (38) phénomènes propres au mitan dont la différenciation selon l'âge est assez marquée, en ce sens que plus l'âge augmente, plus on peut observer la tendance à reconnaître pour soi ces attitudes. Il s'agit de la capacité d'influence sur les autres au mitan (proposition 11), de la valeur de l'expérience qui vaut autant sinon plus que la jeunesse (proposition 29), de la compétition des jeunes (proposition 31), et de la redéfinition de l'amour et la sexualité (proposition 23). Des tableaux de contingence croisant les groupes d'âge avec la proposition en question permettront d'illustrer ces corrélations positives.

Période fructueuse d'influence sur les autres

Comme le démontre le tableau 38, la majorité des enseignants confirment l'idée que pour eux, le mitan est une période où on exerce une influence importante sur les autres (62% en accord). Cependant, fait plus important, cette conscience du poids de leurs opinions est plus reconnue à mesure qu'on prend de l'âge. En témoigne l'écart de 19 % entre les classes d'âge 50-55 ans (72%) et 35-39 ans (53%). On remarque de plus, que le degré d'accord avec la proposition aug-

mente de façon constante d'une catégorie d'âge à l'autre, faisant un bond d'environ 6% entre chacune.

Tableau 38
Perception de l'influence sur les autres selon l'âge

11. C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.

Groupe d'âge / Degré d'accord	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	7,8	11,6	6,5	7,5	8,7	(60)
Plutôt en désaccord	39,1	28,9	28,4	20,6	29,3	(203)
Plutôt en accord	46,1	47,5	46,0	53,3	47,7	(330)
Accord entier	7,0	12,0	19,1	18,7	14,3	(99)
En accord*	53,1	59,5	65,1	72,0	62,0	(429)
Nombre	(128)	(242)	(215)	(107)	100%	(692)

$X^2 = 22,19$ $p = .0083$

* Somme des catégories *plutôt* et *entièrement en accord*

Valeur de l'expérience

À la lecture du tableau 39, on constate que plus les enseignants sont âgés, plus ils perçoivent que l'expérience leur permet d'accomplir plus que des jeunes. Toutefois, l'écart entre le groupe des plus âgés (50-55 ans) et celui des plus jeunes (35-39 ans) est relativement faible (environ 8%); 73% des 50-55 ans ont exprimé leur accord contre 65% pour les 35-39 ans, la moyenne en accord avec la proposition étant de 68%.

Tableau 39
Perception de la valeur de l'expérience selon l'âge

29. L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.

Groupe d'âge / Degré d'accord	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	8,6	4,0	6,0	2,8	5,3	(37)
Plutôt en désaccord	26,6	30,8	24,2	24,5	27,0	(188)
Plutôt en accord	53,1	44,9	45,1	44,3	46,4	(323)
Accord entier	11,7	20,2	24,7	28,3	21,3	(148)
En accord*	64,8	65,1	69,8	72,6	67,7	(471)
Nombre	(128)	(247)	(215)	(107)	100%	(696)

$X^2 = 17,73$ $p = .04$

* Somme des catégories *plutôt* et *entièrement en accord*

SIXIÈME CHAPITRE

LES DIFFÉRENCES RELIÉES À L'ÂGE ET AU SEXE

L'âge et le sexe sont reconnus dans diverses études comme facteurs de différenciation sociale et psychologique. On s'en servira donc ici, tout comme cela a déjà été fait dans l'étude sur les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989), afin de cerner leur incidence particulière sur la façon de percevoir les phénomènes du mitan de la vie et sur la vie professionnelle des enseignants. Ces deux variables (âge, sexe) sont croisées avec chacun des éléments des deux premières parties du questionnaire.

I. Âge et mitan de la vie

L'âge étant la toile de fond sur laquelle repose toute la problématique du mitan de la vie, il semble intéressant de chercher à savoir si chez des enseignants qui se trouvent effectivement à cette étape de vie, c'est-à-dire qui ont entre 35 et 55 ans, on peut observer des différences de perception entre les divers groupes d'âge (35-39 ans, 40-44 ans, 45-49 ans, 50-55 ans).

Des analyses de tableaux de contingence avec le test du Chi carré (X^2) ont amené à déceler certaines relations entre l'âge, des phénomènes du mitan de la vie et la motivation professionnelle.

1. Âge et perception du mitan de la vie

Dans l'ensemble, en croisant l'âge avec des variables du mitan, on observe des différences plutôt modérées entre les groupes d'âge, et ce seulement sur l'échelle de réponses *pour moi*, comme cela a d'ailleurs été déjà observé dans l'étude des directeurs d'école. On a choisi de présenter ici quatre (4) des trente-huit (38) phénomènes propres au mitan dont la différenciation selon l'âge est assez marquée, en ce sens que plus l'âge augmente, plus on peut observer la tendance à reconnaître pour soi ces attitudes. Il s'agit de la capacité d'influence sur les autres au mitan (proposition 11), de la valeur de l'expérience qui vaut autant sinon plus que la jeunesse (proposition 29), de la compétition des jeunes (proposition 31), et de la redéfinition de l'amour et la sexualité (proposition 23). Des tableaux de contingence croisant les groupes d'âge avec la proposition en question permettront d'illustrer ces corrélations positives.

Période fructueuse d'influence sur les autres

Comme le démontre le tableau 38, la majorité des enseignants confirment l'idée que pour eux, le mitan est une période où on exerce une influence importante sur les autres (62% en accord). Cependant, fait plus important, cette conscience du poids de leurs opinions est plus reconnue à mesure qu'on prend de l'âge. En témoigne l'écart de 19 % entre les classes d'âge 50-55 ans (72%) et 35-39 ans (53%). On remarque de plus, que le degré d'accord avec la proposition aug-

mente de façon constante d'une catégorie d'âge à l'autre, faisant un bond d'environ 6% entre chacune.

Tableau 38
Perception de l'influence sur les autres selon l'âge

11. C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.

Groupe d'âge / Degré d'accord	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	7,8	11,6	6,5	7,5	8,7	(60)
Plutôt en désaccord	39,1	28,9	28,4	20.6	29,3	(203)
Plutôt en accord	46,1	47,5	46,0	53,3	47,7	(330)
Accord entier	7,0	12,0	19,1	18,7	14,3	(99)
En accord*	53,1	59,5	65,1	72,0	62,0	(429)
Nombre	(128)	(242)	(215)	(107)	100%	(692)

$X^2 = 22,19$ $p = .0083$

* Somme des catégories *plutôt* et *entièrement en accord*

Valeur de l'expérience

À la lecture du tableau 39, on constate que plus les enseignants sont âgés, plus ils perçoivent que l'expérience leur permet d'accomplir plus que des jeunes. Toutefois, l'écart entre le groupe des plus âgés (50-55 ans) et celui des plus jeunes (35-39 ans) est relativement faible (environ 8%); 73% des 50-55 ans ont exprimé leur accord contre 65% pour les 35-39 ans, la moyenne en accord avec la proposition étant de 68%.

Tableau 39
Perception de la valeur de l'expérience selon l'âge

29. L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.

Groupe d'âge / Degré d'accord	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	8,6	4,0	6,0	2,8	5,3	(37)
Plutôt en désaccord	26,6	30,8	24,2	24,5	27,0	(188)
Plutôt en accord	53,1	44,9	45,1	44,3	46,4	(323)
Accord entier	11,7	20,2	24,7	28,3	21,3	(148)
En accord*	64,8	65,1	69,8	72,6	67,7	(471)
Nombre	(128)	(247)	(215)	(107)	100%	(696)

$X^2 = 17,73$ $p = .04$

* Somme des catégories *plutôt* et *entièrement en accord*

Compétition des jeunes

À propos de la compétitivité menaçante des jeunes, rappelons tout d'abord que la proposition 31 a suscité le plus grand écart entre les échelles *pour moi* (en accord, 21%) et *pour la population* (en accord, 63%) dans les réponses des enseignants. Mais, même si ceux-ci se sentent peu menacés par les jeunes, le tableau 40 démontre qu'ils le deviennent passablement plus à mesure qu'ils avancent en âge. Les plus jeunes (35-39 ans) ont donné leur accord dans 19% des cas, et les plus vieux dans 32%, un écart de 13%. Il faut noter néanmoins que l'augmentation avec l'âge du pourcentage en accord n'est pas constante : le groupe des 40-44 ans se fait remarquer en étant le moins nombreux à percevoir la génération montante menaçante (14%, comparativement à une moyenne de 21%).

Tableau 40
Perception de la compétition des jeunes selon l'âge

31. Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale : on veut nos places !

Groupe d'âge / Degré d'accord	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	33,1	44,0	35,9	29,9	37,3	(261)
Plutôt en désaccord	48,0	42,3	39,6	38,3	41,9	(293)
Plutôt en accord	15,7	11,3	18,0	23,4	16,0	(112)
Accord entier	3,1	2,4	6,5	8,4	4,7	(33)
En accord*	18,8	13,7	24,5	31,8	20,7	(145)
Nombre	(127)	(248)	(217)	(107)	100%	(699)

$X^2 = 22,46$ $p = .0075$

* Somme des catégories *plutôt* et *entièrement en accord*

Amour, camaraderie et sexualité

Plus les enseignants avancent en âge, plus ils reconnaissent que la sexualité perd de l'importance au profit de la relation amicale. Cette constatation peut être faite à la lecture du tableau 41, qui montre une augmentation constante du pourcentage d'accord avec la proposition 23 d'un groupe d'âge à l'autre. En fait, ce sont les deux groupes d'âge extrêmes qui se distinguent le plus, avec un taux d'accord nettement au dessus de la moyenne de 52% en accord (le groupe des 50-55 ans, 59%), ou au contraire nettement en dessous (le groupe des 35-39 ans, 46%). Cette différenciation selon l'âge d'attitude face à l'amour-camaraderie versus sexualité a d'ailleurs déjà été observée chez les directeurs d'école; la différence de perception entre les deux groupes d'âge extrêmes, les plus jeunes et les plus vieux s'est trouvée marquée par un écart plus grand, soit 36% des jeunes directeurs en accord comparativement à 58% parmi les plus âgés (Dupuis *et al.*, 1989).

Tableau 41
Perception de l'amour, la camaraderie et la sexualité selon l'âge

23. *Au mitan de la vie, l'amour mutuel et la camaraderie prennent le pas sur la sexualité.*

Groupe d'âge Degré d'accord	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	14,8	14,1	10,6	15,0	13,3	(93)
Plutôt en désaccord	39,1	34,7	36,1	26,2	34,6	(242)
Plutôt en accord	39,8	41,5	37,5	34,6	38,9	(272)
Accord entier	6,3	9,7	15,7	24,3	13,2	(92)
En accord*	46,1	51,2	53,2	58,9	52,1	(364)
Nombre	(128)	(248)	(216)	(107)	100%	(699)

$X^2 = 23,99$ p = .0043

* Somme des catégories *plutôt* et *entièrement en accord*

2. Âge et motivation professionnelle

Le croisement de la variable âge avec les facteurs de motivation à *devenir* puis à *demeurer* enseignant n'a pas permis de déceler grande différence dans la motivation professionnelle basée sur l'âge. Néanmoins, face à deux facteurs on a tout de même observé un certain changement d'attitude à travers les groupes d'âge, ce sont : le *contact social enrichissant* et le *goût du commandement*. Les tableaux 42 et 43 en présentent les résultats.

Tableau 42
Facteur de motivation pour demeurer enseignant :
Contact social enrichissant selon l'âge

Groupe d'âge Degré d'influence	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Nulle	14,3	9,3	12,5	11,4	11,5	(80)
Moyenne	29,4	25,1	21,3	26,7	24,9	(173)
Grande	37,3	33,2	37,0	45,7	37,0	(257)
Très grande	19,0	32,4	29,2	16,2	26,5	(184)
Importante*	56,3	65,6	66,2	61,9	63,5	(441)
Nombre	(126)	(247)	(216)	(105)	100%	(694)

$X^2 = 18,11$ p = .03

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Tableau 43
Facteur de motivation pour demeurer enseignant :
Goût du commandement selon l'âge

Groupe d'âge Degré d'influence	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Nulle	53,2	44,0	46,3	33,7	44,8	(310)
Moyenne	26,6	35,1	22,7	37,5	30,1	(208)
Grande	16,9	14,5	21,3	20,2	17,9	(124)
Très grande	3,2	6,5	9,7	8,7	7,2	(50)
Importante*	20,1	21,0	31,0	28,9	25,1	(174)
Nombre	(124)	(248)	(216)	(104)	100%	(692)

$X^2 = 21,84$ $p = .0094$

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*.

On constate donc que *contact social enrichissant* et *goût de commandement* exercent une influence plus grande pour demeurer enseignant parmi les répondants plus âgés, le groupe des plus jeunes de 35-39 ans se situant toujours au dessous de la moyenne du taux d'influence importante (56% versus la moyenne de 63,5% en ce qui a trait au *contact social enrichissant*; 20% versus la moyenne de 25% pour le *goût du commandement*). Par ailleurs, si la tendance générale du degré d'influence des deux facteurs est à la hausse avec l'âge, on note que c'est plutôt dans le groupe des 45-49 ans que se remarquent les plus grands pourcentages d'influence importante, soit 66% pour le *contact social enrichissant* (tableau 42) et 31% pour le *goût du commandement* (tableau 43). Des attitudes quelque peu spécifiques de ce groupe d'âge 45-49 ans ont également été remarquées dans l'étude des directeurs d'école, ce qui a amené les auteurs à considérer ce groupe d'âge comme période charnière du mitan de la vie (Dupuis *et al.*, 1989).

3. Âge et importance relative des objectifs de vie

Les objectifs de vie changent dans leur importance relative tout au long d'un cycle de vie, et ce plus spécifiquement au mitan de la vie, selon divers auteurs sur le sujet. Toutefois, le fait de prendre en compte seulement l'âge chronologique comme variable déterminante n'a pas permis de déceler de variation d'attitude selon l'âge, exception faite pour la religion. En effet, les autres éléments qui comptent pour la réalisation d'objectifs de vie tels travail, famille, loisirs, amis, association professionnelle[1] n'ont pas semblé changer dans leur importance relative à travers les groupes d'âge.

Au sujet de la religion, les réponses des enseignants de l'étude vont dans le sens d'une corrélation positive entre le degré d'importance de cet élément dans la réalisation des objectifs de vie et l'âge. Les résultats présentés dans le tableau 44 en donnent l'illustration.

Près de la moitié des enseignants du groupe 50-55 ans considèrent que la religion exerce une influence importante dans la réalisation de leurs objectifs de vie, et ce pourcentage s'effrite petit à petit à mesure qu'on s'en va vers les groupes plus jeunes, pour n'être qu'un peu plus de 29% chez les 35-39 ans), une

1. Question 3 de la deuxième partie du questionnaire en annexe, p. 9.

différence de 20% entre les deux goupes d'âge extrêmes. De plus, on peut dégager deux groupes distincts, les enseignants de 45 ans et plus et ceux de 44 ans et moins. En effet, il y a un écart de presque 10% entre ces deux groupes au niveau de l'importance qu'ils accordent à la religion.

Tableau 44
Importance relative de la religion selon l'âge

Groupe d'âge Degré d'influence	35-39 ans (%)	40-44 ans (%)	45-49 ans (%)	50-55 ans (%)	Total (%)	N
Nulle	40,0	33,3	29,8	21,0	31,5	(217)
Moyenne	30,4	30,5	24,7	29,5	28,5	(196)
Grande	19,2	23,0	25,6	26,7	23,7	(163)
Très grande	10,4	13,2	20,0	22,9	16,3	(112)
Importante*	29,6	36,2	45,6	49,6	40,0	(275)
Nombre	(125)	(243)	(215)	(105)	100%	(688)

$X^2 = 19,21$ $p = .02$

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*.

Ne s'agit-il pas là d'un effet de cohorte, sachant que les gens ayant 45 ans et plus, qui étaient presque tous des adultes au début de la Révolution tranquille, ont été élevés au moment où au Québec, la religion exerçait une influence très grande sur la vie des gens ?

II. Sexe et mitan de la vie

Certaines différences entre hommes et femmes dans leur façon de percevoir les phénomènes du mitan de la vie ont été discutées dans l'étude des directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989). Comme le groupe des directeurs est à 80% de sexe masculin, la population de la présente étude, majoritairement féminine (60%), constitue une base de comparaison intéressante en ce qui a trait à la différenciation selon le sexe. On tentera donc de voir dans les réponses des enseignants d'une part si de mêmes différences se répètent, ce qui renforcerait les hypothèses déjà émises, et d'autre part, si d'autres faits non décelables dans un groupe où les femmes sont minoritaires apparaîtraient.

Une série d'analyses avec tableaux de contingence croisant les variables du mitan et du travail avec le sexe ont fait ressortir quelques relations significatives selon le test du Chi carré, objet de la présentation qui suit.

1. Sexe et perception du mitan de la vie

Dans l'ensemble, hommes et femmes ont une perception générale très semblable du mitan de la vie. Cette constatation déjà faite dans le cas des directeurs d'école, se répète ici pour les enseignants. Cependant, les enseignantes, tout comme les directrices, et c'est là la différence notable entre hommes et femmes, répondent de façon plus catégorique que leurs collègues masculins. Elles sont en plus grand pourcentage que ceux-ci, soit *entièrement d'accord* avec des énoncés à

connotation positive, soit *entièrement en désaccord* avec des propositions faisant référence à des phénomènes à connotation négative.

Une différence d'attitude selon le sexe face à six phénomènes du mitan de la vie sera présentée ici, avec un parallèle fait entre enseignantes et directrices d'école quand cela s'avère pertinent. Il s'agit du rétrécissement des possibilités de développement (proposition 16), de l'affirmation de la femme (proposition 35), du mitan comme temps de penser à soi (proposition 37), temps d'évaluation globale (proposition 37), temps de second départ (proposition 12), et enfin temps d'influence sur les autres (proposition 11).

Rétrécissement des possibilités de développement

Le rétrécissement de possibilités de développement et de réalisation de soi est un phénomène reconnu par seulement une minorité des enseignants (27%). Comparant le degré d'accord entre les sexes, on observe dans le tableau 45 que les hommes sont proportionnellement plus nombreux à donner leur acquiescement à cette proposition à connotation négative, ils sont plus de 35% dans la catégorie *en accord*, comparativement à 22% des femmes. Les directrices d'école se sont d'ailleurs distingées de la même manière de leurs collègues masculins, en étant *entièrement en désaccord* à 35% (comparativement à 24% des directeurs); dans cette catégorie de désaccord entier, celles-ci sont légèrement plus nombreuses que les enseignantes (32%).

Tableau 45
Perception du rétrécissement des possibilités selon le sexe

16. Les possibilités de développement et de réalisation de soi se rétrécissent de plus en plus durant cette période.

Sexe Degré d'accord	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	25,4	32,2	29,5	(206)
Désaccord	39,1	45,7	43,1	(301)
Accord	26,4	17,8	21,2	(148)
Accord entier	9,1	4,3	6,2	(43)
En accord*	35,5	22,1	27,4	(191)
Nombre	(276)	(422)	(100%)	(698)

$X^2 = 16,50$ p =.0009

* Somme des catégories *plutôt d'accord* et *entièrement en accord*

Ainsi, les femmes plus que les hommes, les directrices plus que les enseignantes (et les directeurs plus que les enseignants) ne perçoivent pas le mitan comme période où se rétrécissent les possibilités de développement et de réalisation de soi. Les auteurs sur le mitan de la vie qui ont parlé de rétrécissement de possibilités à cette étape de vie visent surtout la vie professionnelle, cependant qu'au contraire la vie personnelle pourrait même connaître un nouvel épanouissement qualitatif dû à un retour vers ses véritables intérêts naguère occultés pour se conformer aux normes sociales. En ce sens, les femmes paraissent plus privilégiées dans la mesure où leur identité est définie de façon multidimensionnelle, non centrée sur la carrière professionnelle comme l'est généralement l'identité masculine. Par ailleurs,

la profession de directeur d'école constitue un échelon de gravi dans l'enseignement, et les directrices vis-à-vis des enseignantes semblent avoir une raison de plus pour être plus positives quant à leurs possibilités de développement.

Affirmation de la femme

Le fait de l'affirmation de la femme au mitan de la vie est reconnu par une grande majorité des enseignants (83,4%), les femmes relativement plus que les hommes (86% versus 79%). Ce qui frappe l'attention est que près de 46% des femmes se sont prononcés *entièrement d'accord* avec l'énoncé, alors que dans cette même catégorie de réponse, les hommes ne sont que 22% (tableau 46). Serait-ce que celles-ci se sentent plus concernées que ceux-là par ce sujet, d'autant plus depuis l'avènement du féminisme ?

Tableau 46
Perception de l'affirmation de la femme selon le sexe

35. Au mitan de la vie, la femme s'affirme davantage.

Sexe Degré d'accord	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	3,7	4,1	3,9	(27)
Désaccord	17,4	9,6	12,6	(87)
Accord	56,7	40,4	46,8	(322)
Accord entier	22,2	45,9	36,6	(252)
En accord*	78,9	86,3	83,4	(574)
Nombre	(270)	(418)	(100%)	(688)

$X^2 = 42,44$ p =.0000

* Somme des catégories *plutôt d'accord* et *entièrement en accord*

Un écart semblable entre les réponses des directeurs et des directrices d'école a été noté par Dupuis *et al.* (1989). On remarque à la comparaison des deux groupes professionnels que chez les hommes, les directeurs sont plus souvent en accord (81,5%) que les enseignants (78,9%), alors que le phénomène inverse se produit chez les femmes (directrices, 84% en accord; enseignantes, 86%). Serait-ce un indice que les enseignantes sont restées plus revendicatrices des droits de la femme, n'ayant pas contrairement aux directrices gravi d'échelon dans la carrière ?

Temps de penser à soi

Les données contenues dans le tableau 47 confirment l'idée que le mitan est le temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels pour la grande majorité (86%), et ce bien plus pour les femmes (90%) que pour les hommes (80%). La grande différence entre les deux sexes se voit notamment dans la catégorie de réponses *entièrement d'accord* où se situent plus de 53%, comparativement à 39% des hommes (tableau 47).

Tableau 47
Perception du penser à soi selon le sexe

37. À la quarantaine, il est grand temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels : penser à soi, s'offrir du bon temps.

Sexe Degré d'accord	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	6,1	2,6	4,0	(28)
Désaccord	14,0	7,2	9,9	(69)
Accord	41,0	36,8	38,5	(268)
Accord entier	38,8	53,5	47,6	(332)
En accord*	79,8	90,3	86,1	(600)
Nombre	(278)	(419)	(100%)	(697)

$X^2 = 21,31$ p =.0001

* Somme des catégories *plutôt d'accord* et *entièrement en accord*

Si les réponses des directeurs d'école vont dans le même sens, avec un écart analogue entre les deux sexes, les femmes étant plus nombreuses et plus catégoriques dans leur confirmation de vouloir *s'offrir du bon temps* à cette période de leur vie, on remarque que directeurs et directrices se sont montrés quelque peu plus modérés qu'enseignants et enseignantes. En effet, l'accord général de ceux-ci se chiffrent à 78%, avec 45% des directrices dans la catégorie *entièrement d'accord*, et 32% des directeurs.

Ainsi, les femmes cautionnent plus radicalement cette idée de temps de penser à soi, et les enseignants plus que les directeurs. Selon la sociologue Neugarten (1968), les femmes se définissent plus en fonction de leur rôle d'épouse et de mère, alors que l'identité masculine se confond quasiment avec leur identité professionnelle. De nos jours, c'est bien plus le rôle de mère qui préoccupe la femme, de sorte que si au mitan de la vie coïncide l'étape du cycle de vie familiale où les enfants ont grandi, cela permet une certaine relâche, et la femme se trouve en droit de penser désormais plus à elle-même. Les hommes par contre, auraient à se démêler dans l'ambiguïté entre les intérêts personnels et les intérêts professionnels, si différence il y a.

Évaluation globale

Mitan de la vie, temps du bilan. Bilan de ses réalisations en regard de ses valeurs, du sens à donner à sa vie. Cet exercice fait effectivement partie de l'expérience des enseignants de l'étude qui ont donné leur accord à cette proposition presque à l'unanimité (près de 90%). La différence entre les sexes s'observe ici encore une fois dans la catégorie de l'accord entier, où se situent plus de 55% des femmes, compararativement à 43,9% des hommes (tableau 48).

Tableau 48
Perception de l'évaluation globale selon le sexe

8. Les personnes au mitan de la vie se réévaluent elles-mêmes, examinent leurs valeurs, le sens de leur vie, leurs réalisations professionnelles.

Sexe Degré d'accord	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	4,7	2,8	3,6	(25)
Désaccord	8,3	6,4	7,1	(50)
Accord	43,2	35,7	38,7	(271)
Accord entier	43,9	55,1	50,6	(355)
En accord*	87,1	90,8	89,3	(626)
Nombre	(278)	(423)	(100%)	(701)

$X^2 = 9,01$ $p = .03$

* Somme des catégories *plutôt d'accord* et *entièrement en accord*

La problématique travail versus famille, qui s'impose dans le cycle de vie féminin contemporain, rend le processus du bilan quasi inévitable au mitan de la vie des femmes, alors que l'étape familiale «de pointe» prend fin avec les enfants devenus adolescents ou sur le point de quitter le foyer parental, et que la femme se sent plus libre de fonctionner selon ses intérêts personnels. Cette toile de fond a d'ailleurs déjà servi précédemment pour interpréter les attitudes toujours plus confirmatives du côté féminin en ce qui a trait aux possibilités de réalisation de soi, de l'affirmation de la femme, et de penser à soi.

Second départ

Le phénomène du *second départ* constitue une suite logique du processus du bilan. L'argumentation présentée précédemment, dont la base est la spécificité du cycle de vie féminin avec la dichotomie travail-famille et la diversification féminine des centres d'intérêts, continue de prévaloir ici. Le second départ dans diverses études sur le mitan de la vie concerne souvent des femmes, notamment celles qui jusqu'alors se sont plus consacrées à leurs responsabilités familiales. Tel ne paraît pas être exactement le cas des enseignantes qui n'ont pas à réintégrer le marché du travail après une longue absence. En fait, le second départ peut aussi bien signifier un changement concret qu'un changement de perception dans l'importance relative des divers objectifs de vie, et ce dernier type de changement semble s'appliquer d'autant plus aux femmes avec l'arrivée prochaine (si cela ne l'est déjà fait) du «nid vide».

Tableau 49
Perception du second départ selon le sexe

12. Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ et ce plus qu'à tout autre moment dans la vie.

Sexe Degré d'accord	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	9,4	5,0	6,7	(47)
Désaccord	19,8	20,3	20,1	(141)
Accord	45,7	40,9	42,8	(300)
Accord entier	25,2	33,8	30,4	(213)
En accord*	70,9	74,7	73,2	(513)
Nombre	(278)	(423)	(100%)	(701)

$X^2 = 9,85$ p =.02

* Somme des catégories *plutôt d'accord* et *entièrement en accord*

C'est sans doute en ce sens que le pourcentage d'accord (73%), quoique majoritaire, demeure relativement modéré compte-tenu qu'il s'agit ici d'un phénomène suscitant peu de controverse. Les femmes sont plus nombreuses à acquiescer à l'énoncé de cette proposition (75% versus 71%), mais la différence se voit plus au niveau de ceux qui sont entièrement d'accord : 34% des femmes comparativement à 25% des hommes (tableau 49).

Période fructueuse d'influence sur les autres

En ce qui a trait au mitan de vie comme période fructueuse d'influence sur les autres (tableau 50) les hommes adhèrent plus fortement à cette idée, ils sont à plus de 68% en accord, comparativement à un peu plus de 57% des femmes, la moyenne étant de 62%.

Tableau 50
Perception de l'influence sur les autres selon le sexe

11. C'est la période de vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.

Sexe Degré d'accord	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Désaccord entier	6,5	10,1	8,7	(60)
Désaccord	25,0	32,2	29,3	(203)
Accord	52,2	44,7	47,7	(330)
Accord entier	16,3	13,0	14,3	(99)
En accord*	68,5	57,7	62,0	(429)
Nombre	(276)	(416)	(100%)	(692)

$X^2 = 8,60$ p =.03

* Somme des catégories *plutôt d'accord* et *entièrement en accord*

Rappelons que les directeurs d'école ont donné leur accord à cette proposition à plus de 80%, et qu'on n'a pas décelé de différence significative entre les sexes. Étant donné la division sociale traditionnelle des rôles sexuels, le pouvoir n'a jamais été l'affaire des femmes. Les directrices d'école ayant accédé à un poste de pouvoir professionnel paraissent plus en mesure de parler d'influence sur les autres que leurs consoeurs enseignantes.

Cette constatation sera d'ailleurs renforcée plus tard lors de l'analyse de la différenciation selon le sexe face aux facteurs de motivation professionnelle. On verra que les enseignants se déclarent plus motivés que leurs collègues féminines par des facteurs tels que la *possibilité de faire passer ses idées* et la *possibilité de changer le système*, deux facteurs directement reliés à ce phénomène d'exercice d'influence.

2. *Sexe et motivation professionnelle*

De la comparaison des facteurs qui ont motivé les hommes et les femmes à devenir enseignant, et ceux qui les motivent à y rester, se dégage une dichotomie assez nette de tendances. Les hommes semblent plus motivés par des facteurs reliés à l'exercice du pouvoir (*possibilité de faire passer ses idées, possibilité de changer le système*) et à la notion de défi (*défi, avancement et plan de carrière*). De leur côté, les femmes accordent plus d'importance à l'accomplissement et à la valorisation qu'elles trouvent dans leur travail (*travail valorisant, réalisation de soi, aptitude pour ce genre de travail*).

Facteurs de motivation qui influencent plus les hommes

Possibilité de faire passer ses idées

C'est le facteur pour lequel l'écart entre les deux groupes est le plus grand, notamment dans leur décision de devenir enseignant. On observe dans le tableau 51 que *faire passer ses idées* exerçait une influence importante pour près de 48% des enseignants dans leur décision d'entrer dans la profession, pourcentage qui descend à un peu plus de 30% dans le cas des enseignantes. Comme source de motivation à demeurer enseignant (tableau 46), ce facteur continue à avoir du poids pour à peu près autant d'enseignants (47%), cependant qu'un peu plus de femmes (35%) partagent cette perception, d'où un écart moins grand entre les sexes au niveau de la motivation pour demeurer dans la profession.

Tableau 51
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Possibilité de faire passer ses idées selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	28,5	40,1	35,5	(246)
Moyenne	23,8	29,3	27,1	(188)
Grande	29,6	20,0	23,8	(165)
Très grande	18,1	10,6	13,6	(94)
Importante*	47,7	30,6	37,4	(259)
Nombre	(277)	(416)	(100%)	(693)

$X^2 = 21,53$ $p = .0001$

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Tableau 52
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant :
Possibilité de faire passer ses idées selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	24,0	33,6	29,8	(205)
Moyenne	29,5	31,4	30,6	(211)
Grande	28,4	22,5	24,8	(171)
Très grande	18,2	12,6	14,8	(102)
Importante*	46,6	30,6	39,6	(273)
Nombre	(275)	(416)	(100%)	(689)

$X^2 = 11,14$ p =.01
* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Possibilité de changer le système

Comme le démontre le tableau 53, la *possibilité de changer le système* compte bien plus pour le sexe masculin dans la décision de devenir enseignant. Plus de 30% des hommes reconnaissent avoir accordé une grande ou très grande importance à ce facteur comparativement à 19% des femmes. Rappelons que ce facteur de motivation pour devenir enseignant va perdre un peu de son attrait du moment de la décision d'entrer dans la profession à celle d'y demeurer, la moyenne de l'influence importante baissant de 24% à 20% (voir tableau 26, p. 68). Baisse qui rapproche les attitudes des enseignants et enseignantes, de sorte que la différenciation sexuelle du facteur *possibilité de changer le système* ne s'applique pas dans la motivation à demeurer en poste.

Tableau 53
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Possibilité de changer le système selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	40,4	50,5	46,5	(322)
Moyenne	28,7	30,4	29,7	(206)
Grande	18,2	13,4	15,3	(106)
Très grande	12,7	5,7	8,5	(59)
Importante*	30,9	19,1	23,8	(165)
Nombre	(275)	(418)	(100%)	(693)

$X^2 = 15,79$ p =.0012
* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Le fait que ces deux facteurs de motivation professionnelle (*possibilité de faire passer ses idées, possibilité de changer le système*) comptent plus pour le sexe masculin s'avère cohérent avec la différence entre les deux sexes dans la perception du mitan comme période de vie fructueuse au niveau de l'influence sur

les autres déjà mentionnée précédemment[1], à savoir que les hommes reconnaissent plus avoir de l'influence. Il est intéressant de noter le changement d'attitude des femmes face au facteur *faire passer ses idées*, lequel devient relativement plus important dans la décision de demeurer dans le métier, c'est-à-dire au mitan de la vie, le moment de décision d'y entrer se trouvant forcément au début de la vie adulte. Ne serait-ce pas là un indice de changement de valeurs dans le sens de l'androgynie du milieu du cycle de vie ?

Défi

Le défi constitue un facteur ayant une grande ou très grande influence pour près de 70% des répondants dans leur décision de devenir enseignants, mais la comparaison entre les sexes fait ressortir que les hommes sont plus nombreux à y accorder de l'importance : ceux-ci se chiffrent à plus de 75%, comparativement à près de 66% du côté des femmes (tableau 54). Toutefois, l'écart entre les deux sexes s'estompe quand il s'agit de la motivation pour demeurer en poste, le degré d'influence importante baissant de 69% de moyenne à 63% (voir tableau 32, p. 107), et la différence des réponses entre les deux groupes n'est alors plus significative au test du Chi carré.

Tableau 54
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Défi selon le sexe

Sexe / **Degré d'influence**	**Hommes** (%)	**Femmes** (%)	**Total** (%)	**N**
Nulle	9,8	17,5	14,4	(100)
Moyenne	14,9	17,0	16,2	(112)
Grande	35,6	34,0	34,6	(240)
Très grande	39,6	31,6	34,8	(241)
Importante*	75,2	65,6	69,4	(481)
Nombre	(275)	(418)	(100%)	(693)

$X^2 = 10,39$ $p = .01$

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Avancement et plan de carrière

Diverses études sur les enseignants ont constaté que les femmes entrent dans l'enseignement pour y rester, cependant que les hommes considèrent le métier comme un début d'une carrière professionnelle. Cette différence de perception se reflète bien ici à travers le degré d'importance accordé par chaque groupe au facteur *avancement et plan de carrière* comme motivation pour devenir enseignant. Dans le tableau 55, on observe que plus de 43% des hommes ont tenu compte de ce facteur lors du choix de la profession, comparativement à 39% des femmes. L'écart entre les deux sexes paraît plutôt modéré, mais il est plausible d'avancer que la plupart de ceux qui valorisent l'avancement ont déjà quitté. Cette interprétation se trouve d'ailleurs corroborée par la baisse du taux d'influence de ce facteur comme motivation pour demeurer en poste, de 41% de moyenne à 30% (voir tableau 32, p. 107), et la disparition alors d'une différenciation sexuelle significative.

1. Voir la différence d'attitude entre hommes et femmes face à la proposition 11 concernant l'influence sur les autres, tableau 50, page 123.

Tableau 55
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Plan de carrière selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	23,7	33,4	29,6	(204)
Moyenne	32,8	27,6	29,7	(205)
Grande	29,9	29,8	29,9	(206)
Très grande	13,5	9,1	10,9	(75)
Importante*	43,4	38,9	40,8	(281)
Nombre	(274)	(416)	(100%)	(690)

$X^2 = 9,65$ p =.02

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Facteurs qui influencent plus les femmes
Aptitude pour ce genre de travail

Il s'agit d'un facteur de motivation qui arrive au premier rang pour la grande majorité des répondants pour entrer dans la profession (89%), et encore plus pour y rester (93%). La comparaison entre les sexes (tableaux 56 et 57) montre que ce sont surtout les femmes qui privilégient l'aptitude comme motivation professionnelle. Plus de 90% des enseignantes de l'étude l'ont choisi comme facteur de motivation important et pour devenir enseignante (90%), et pour le demeurer (95%); chez les enseignants, ces pourcentages se chiffrent à près de 87% dans la décision de devenir enseignant, et plus de 89% dans celle de demeurer en poste.

En fait, la différence entre les deux sexes se constate plutôt dans la catégorie de réponse extrême. L'aptitude exerce une *très grande influence* pour devenir enseignante auprès de 64% des femmes, ce pourcentage montant à 68% lorsqu'il s'agit de le demeurer; dans cette même catégorie de réponse, on trouve respectivement 48% et 51% des hommes.

Tableau 56
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Aptitude pour ce genre de travail selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	3,2	3,6	3,5	(24)
Moyenne	10,1	6,0	7,6	(53)
Grande	38,3	26,6	31,2	(217)
Très grande	48,4	63,9	57,7	(401)
Importante*	86,7	90,5	88,9	(618)
Nombre	(277)	(418)	(100%)	(695)

$X^2 = 18,03$ p =.0004

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Tableau 57
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant :
Aptitude pour ce genre de travail selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	3,6	1,7	2,5	(17)
Moyenne	6,9	3,3	4,8	(33)
Grande	38,2	26,8	31,3	(217)
Très grande	51,3	68,2	61,5	(426)
Importante*	89,5	95,0	92,8	(643)
Nombre	(275)	(418)	(100%)	(693)

$X^2 = 21,60$ p =.0001

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Réalisation de soi

La réalisation de soi se classe au deuxième rang comme motivation professionnelle des enseignants, avec 88% des répondants l'ayant choisi pour entrer dans la profession et 79% pour y demeurer.

Tableau 58
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Réalisation de soi selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	4,0	5,5	4,9	(34)
Moyenne	8,4	6,5	7,2	(50)
Grande	45,8	32,4	37,7	(261)
Très grande	41,8	55,6	50,1	(347)
Importante*	87,6	88,0	87,8	(608)
Nombre	(275)	(417)	(100%)	(692)

$X^2 = 15,84$ p =.0012

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Tableau 59
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant :
Réalisation de soi selon le sexe

Sexe Degré d'influence	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Nulle	7,3	6,0	6,5	(45)
Moyenne	17,9	11,7	14,2	(98)
Grande	42,0	30,1	34,8	(241)
Très grande	32,8	52,2	44,5	(308)
Importante*	74,8	82,3	79,3	(549)
Nombre	(274)	(418)	(100%)	(692)

$X^2 = 25,38$ p =.0000

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Si on considère le degré d'importance de ce facteur dans son ensemble, peu de différence apparaît entre les deux sexes (tableaux 58 et 59), dont le pourcentage du choix de la réalisation de soi comme facteur important pour devenir enseignant se situe également autour de 88%. Quant à l'attrait de ce même facteur pour demeurer en poste, il chute à 75% pour les hommes et à 82% pour les femmes, l'écart étant relativement modéré. Encore une fois, la différenciation sexuelle arrive plutôt au niveau de la catégorie de réponse *très grande influence*, où se trouve le choix de plus de 55% des femmes lors de la décision de devenir enseignante, cependant que plus de 52% d'entre elles continuent d'en tenir compte pour demeurer en poste. De leur côté, les hommes n'ont accordé le même poids à la réalisation de soi comme facteur pour devenir enseignant qu'à 42%, pourcentage qui descend à 33% lorsqu'il s'agit de le demeurer.

Travail valorisant

Comme source de motivation professionnelle le travail valorisant est un facteur non négligeable, se classant troisième des dix facteurs considérés. À première vue, hommes et femmes s'égalent dans le choix de ce facteur pour devenir enseignant (84%), la différence entre les deux groupes s'observe plutôt dans la motivation de demeurer en poste, quand près de 71% des femmes jugent le travail valorisant, comparativement à environ 60% des hommes (tableaux 60 et 61). En fait, la différence d'attitude due au sexe s'observe déjà lors du choix de la profession, quand plus de la moitié des femmes (52%) donnent à *travail valorisant* le poids d'une *très grande influence* dans leur décision, comparativement à 41% des hommes. Par ailleurs, si on observe une baisse spectaculaire de 18% du moment de choix de la profession au moment présent, les pourcentages respectifs de l'influence importante étant de 84% et 66%, le sexe masculin y a le plus contribué, avec une chute de 24% (de 84% à 60%), la baisse du côté féminin étant de 13% (de 84% à 71%).

Tableau 60
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant :
Travail valorisant selon le sexe

Sexe **Degré d'influence**	**Hommes** (%)	**Femmes** (%)	**Total** (%)	**N**
Nulle	6,2	5,5	5,8	(40)
Moyenne	10,1	10,1	10,1	(70)
Grande	43,1	32,1	36,5	(253)
Très grande	40,6	52,3	47,6	(330)
Importante*	83,7	84,4	84,1	(583)
Nombre	(276)	(417)	(100%)	(693)

$X^2 = 10,38$ p =.01

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Tableau 61
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant :
Travail valorisant selon le sexe

Sexe **Degré d'influence**	**Hommes** (%)	**Femmes** (%)	**Total** (%)	**N**
Nulle	12,4	9,6	10,7	(74)
Moyenne	28,0	19,6	22,9	(159)
Grande	30,5	30,4	30,4	(211)
Très grande	29,1	40,4	35,9	(249)
Importante*	59,6	70,8	66,3	(460)
Nombre	(275)	(418)	(100%)	(693)

$X^2 = 12,23$ p =.0066

* Somme des catégories *grande* et *très grande influence*

Lors de l'analyse globale des facteurs de motivation professionnelle, on a déjà fait état de la baisse d'influence des deux facteurs *réalisation de soi* et *travail valorisant*. L'analyse comparative selon le sexe fait ressortir que si grand changement il y a, cela concerne plus les hommes que les femmes.

3. Sexe et opinion sur la compétence et sur le rendement

Mettant en relation le sexe des répondants et leur opinion sur la compétence et le rendement, on constate que les hommes se perçoivent plus souvent que les femmes, comme ayant une compétence et un rendement supérieurs ou même exceptionnels par rapport aux autres. En témoignent les fréquences présentées dans le tableau 62. Alors qu'autour de la moitié des enseignants se situent dans les catégories *supérieur* ou *exceptionnel*, c'est à près de 60% que les enseignantes se jugent *comme les autres*, autant en ce qui concerne leur compétence que leur rendement.

La comparaison de l'évaluation de compétence et de rendement que font les enseignants avec celle faite par les directeurs d'école (précédemment, dans le chapitre 5) a amené à constater que ces derniers ont une meilleure opinion d'eux-mêmes que les enseignants, autant au niveau de la compétence que du rendement, et ce sur les trois échelles de perception considérées (soi, collègues, supérieurs). En sachant que d'une part, les directeurs d'école sont presque tous des hommes et d'autre part, que parmi les enseignants, les hommes se perçoivent plus souvent que les femmes comme étant supérieurs aux autres en ce qui a trait à leur compétence et leur rendement, il paraît plus que plausible de spécifier que la différence enseignant-directeur rapportée précédemment semble plus une différence homme-femme.

Tableau 62
Perception de compétence et de rendement selon le sexe

Évaluation	Supérieur		Comme les autres	
	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)
Soi				
Compétence	54	39	44	59
Rendement	53	43	43	56
Collègues				
Compétence	48	37	52	62
Rendement	49	36	50	64
Supérieurs				
Compétence	57	41	41	56
Rendement	56	41	42	64

4. Sexe et évaluation du travail

Répondant aux questions concernant leur évaluation du travail, hommes et femmes n'affichent que peu de différence dans leurs attitudes, exception faite pour quatre items, parmi lesquels trois ont trait plus ou moins directement à l'exercice du pouvoir. Les quatre items sont : (1) *Pas assez de pouvoir*; (2) *Pas assez de responsabilités*; (3) *Limites d'autorité incertaines*; (4) *Procure de la fierté*. Dans les trois premiers cas, les enseignants sont plus nombreux que leurs collègues féminines à confirmer que la faible marge d'autorité dont ils disposent constitue une source d'insatisfaction.

Pas assez de pouvoir

Dans le tableau 63, on constate que plus de 28% des enseignants pensent que le manque de pouvoir est une des caractéristiques de leur travail, et 22% des enseignantes partagent leur opinion. Elles sont un peu plus de la moitié (51%) à être d'avis contraire, comparativement à 39% du côté des hommes.

Tableau 63
Évaluation du travail selon le sexe : *Pas assez de pouvoir*

Sexe / Évaluation	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Oui	28,4	22,2	24,7	(170)
?	32,7	27,1	29,3	(202)
Non	38,9	50,7	46,0	(317)
Nombre	(275)	(414)	(100%)	(689)

$X^2 = 9,35$ $p = .0093$

Pas assez de responsabilités

À la lecture du tableau suivant (tableau 64), on constate encore une fois que les femmes se distinguent dans leur évaluation : pour 69% des enseignantes, la caractéristique *pas assez de responsabilités* ne s'applique pas à leur travail, alors que 11% d'entre elles pensent que oui. Du côté des enseignants, près de 21% ont répondu oui, soit presque le double de la proportion des femmes dans cette catégorie de réponse; ils sont aussi bien moins nombreux à rejeter l'item (57%).

Tableau 64
Évaluation du travail selon le sexe : *Pas assez de responsabilités*

Sexe / Évaluation	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Oui	20,7	11,4	15,1	(103)
?	22,1	19,5	20,5	(140)
Non	57,2	69,1	64,4	(439)
Nombre	(271)	(411)	(100%)	(682)

$X^2 = 13,37$ $p = .0012$

Limites d'autorité incertaines

La caractéristique *limites d'autorité incertaines* est approuvée par une minorité des répondants (20%). Néanmoins, la comparaison entre les deux sexes (tableau 65) montre que les hommes la déplorent plus, la proportion des hommes ayant répondu affirmativement étant de 27%, comparativement à 14% des femmes.

Tableau 65
Évaluation du travail selon le sexe : *Limites d'autorité incertaines*

Sexe / Évaluation	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Oui	27,2	14,4	19,6	(131)
?	47,1	49,4	48,4	(324)
Non	25,7	36,0	31,8	(213)
Nombre	(272)	(397)	(100%)	(669)

$X^2 = 19,83$ $p = .0002$

Procure de la fierté

Finalement, la dernière caractéristique qui différencie hommes et femmes dans l'appréciation de leur travail concerne la notion de fierté que procure le travail, valeur cette fois reconnue plus souvent par les enseignantes (tableau 66). Celles-ci sont significativement plus nombreuses (63%) à penser que leur travail leur procure de la fierté, contre un peu plus de la moitié seulement de leurs confrères (51%). Il y a lieu de se demander si ce n'est pas là un reflet de stéréotype lié au rôle sexuel : que le fait d'éduquer des enfants soit un travail de femmes de sorte que celles-ci y trouvent plus de fierté que leurs collègues masculins.

Tableau 66
Évaluation du travail selon le sexe : *Procure de la fierté*

Sexe / Évaluation	Hommes (%)	Femmes (%)	Total (%)	N
Oui	51,3	63,0	58,3	(403)
?	30,0	26,1	27,6	(191)
Non	18,8	10,6	13,9	(96)
Nombre	(277)	(414)	(100%)	(691)

$X^2 = 13,44$ $p = .0038$

Résumé

- L'interaction entre **l'âge et la perception du mitan de la vie** se révèle modérée. Une corrélation positive significative est observée pour quatre phénomènes, et ce seulement quand il s'agit de parler de son propre mitan de vie, soit : la capacité d'influence sur les autres, la valorisation de l'expérience, la compétition menaçante des jeunes, et la redéfinition de l'amour et de la sexualité en terme de camaraderie. Ainsi, plus on est âgé, plus on se reconnaît pour soi ces attitudes.

- En ce qui a trait à **l'âge et aux attitudes au travail**, il n'est apparu que peu de différences selon l'âge, que ce soit dans la motivation professionnelle (exception faite pour les deux facteurs *contact social enrichissant* et *goût du commandement*, dont les corrélations positives notées s'avèrent plutôt modérées), dans l'importance relative du travail dans les objectifs de vie, ou dans l'évaluation du travail.

- Des **différences de perception du mitan de la vie entre les deux sexes** sont notables de façon analogue aux observations relevées dans la comparaison entre directeurs et directrices d'école, à savoir que les femmes semblent avoir une perception plus positive de cette étape de vie, notamment en étant plus catégoriques dans leur déni du phénomène *rétrécissement des possibilités de développement*. Par ailleurs, des aspects à connotation positive ont suscité un cautionnement plus massif du côté féminin; il s'agit de : *affirmation de la femme*, *évaluation globale*, *penser à soi* et *second départ*. Par contre, les enseignantes, contrairement aux directrices d'école, se sont différenciées de leurs collègues masculins face au phénomène d'influence sur les autres qu'elles sont relativement moins nombreuses à reconnaître.

- Dans la **différenciation des attitudes au travail selon le sexe**, on observe une dichotomisation des facteurs de motivation professionnelle et de certains items d'évaluation du travail, dans la mesure où les hommes semblent plus motivés par des facteurs reliés à l'exercice du pouvoir et à la notion de défi. Quant aux femmes, elles paraissent plus viser l'accomplissement et la valorisation de leur travail. Ainsi, même si cela ne concerne qu'une minorité d'environ 30% des répondants, les hommes sont relativement plus nombreux à être insatisfaits du pouvoir que leur confère leur poste, alors que leurs collègues féminines expriment une plus grande fierté de la profession.

SEPTIÈME CHAPITRE

PERCEPTION DU MITAN DE LA VIE ET SON INCIDENCE SUR LA VIE AU TRAVAIL

Comme le chapitre 6 le démontre, l'âge et le sexe des enseignants peuvent avoir une incidence sur leur façon de percevoir certains phénomènes du mitan de la vie, influencer la teneur de leur implication au travail. Les différences dues au sexe pourraient être relativement bien expliquées en regard de la toile de fond de division sociale des rôles sexuels, ce qui a été fait en temps et lieu dans le chapitre précédent. Toutefois, l'interaction entre l'âge et les attitudes au travail plutôt modérée, pour ne pas dire presqu'inexistante, rappelle à la prudence ceux qui veulent utiliser l'âge chronologique comme facteur explicatif des problèmes de mi-carrière comme l'obsolescence professionnelle, le manque de motivation ou même l'état d'insatisfaction généralisé, tels que décrits dans des études traitant de la *crise de mi-carrière*.

Les enseignants de l'étude se trouvent au mitan de la vie par leur âge, en mi-carrière par le nombre de leurs années d'expérience. Et ils se sont montrés en général satisfaits de leur travail, les facteurs les motivant à demeurer en poste étant sensiblement les mêmes que ceux les ayant motivés à entrer dans le métier. Selon Doering *et al.* (1982), qui ont fait une revue exhaustive des études sur les relations entre le vieillissement et les attitudes au travail, on ne saurait parler de corrélation négative systématique entre l'âge et la motivation ou la satisfaction au travail, l'image stéréotypée du travailleur âgé en perte de motivation et donc de productivité étant un préjugé à reviser dans nombre d'organisations.

En fait, l'âge chronologique n'a toujours été retenu dans des études sur le mitan comme indicateur d'étape de vie, bien plus que comme ayant une valeur en soi. Et c'est en ce sens que la présente étude, à la suite de l'étude antérieure des directeurs d'école du Québec, se propose de vérifier l'interaction entre la perception des phénomènes propres au mitan de vie - plutôt que l'âge chronologique - et les attitudes au travail. Rappelons que chez les directeurs d'école, il a été démontré que ce sont des perceptions négatives ou positives de l'étape du mitan qui influencent la motivation et la satisfaction professionnelles. Qu'en est-il des enseignants ?

L'analyse des tableaux de contingence croisant d'une part les variables perception du mitan et facteurs de motivation professionnelle, et d'autre part perception du mitan et évaluation du travail ont permis d'identifier un certain nombre d'interactions significatives au test du Chi carré, objet de la présentation qui suit.

I. Perception du mitan de la vie et motivation professionnelle

Une corrélation positive significative avec certains regroupements[1] du mitan est observée entre deux facteurs de motivation au travail, autant dans la

1. Il s'agit des huit regroupements des 38 phénomènes propres au mitan de la vie exprimés sous forme de propositions auxquelles les répondants doivent donner leur accord ou désaccord dans la première partie du questionnaire. Les principales caractéristiques de chaque regroupement sont décrites dans le chapitre 2. Ce sont : (1) sens du temps; (2) bilan; (3) maturité; (4) problèmes; (5) générativité; (6) société; (7) profession; (8) relations. On a retenu comme score pour mesurer le degré d'accord de perception du mitan, la moyenne des réponses aux propositions dans chaque regroupement.

décision de devenir que de demeurer enseignant. Ce sont : le *goût du commandement* et la *réalisation de soi*. Quatre autres facteurs motivant la décision de demeurer en poste paraissent influencés de la même façon; il s'agit de : *aptitude pour ce genre de travail, défi, contact social enrichissant* et *difficulté à se réorienter*.

Goût du commandement et Société[1]

Comme on peut le voir dans les tableaux 67 et 68, le fait de percevoir le mitan comme une période où on détient davantage de pouvoir, où on se sent investi d'une mission de maintien des normes sociales, renforce l'influence du facteur *goût du commandement* dans la décision des enseignants de devenir et de demeurer enseignant.

En effet, plus les enseignants sont en accord avec le contenu des propositions du regroupement *Société*, plus ils sont nombreux à accorder une influence importante au facteur *goût du commandement* dans ces décisions. Ainsi, au tableau 67, on remarque que 35% des enseignants qui se sont déclaré *entièrement d'accord* avec le regroupement *Société* reconnaissent que le facteur *goût du commandement* a exercé une influence importante dans leur décision d'entrer dans la profession, ce pourcentage descend à 25% chez ceux qui sont *entièrement en désaccord*. Lorsqu'il s'agit de la motivation pour demeurer en poste (tableau 68), on note même une augmentation de la proportion de ceux qui adhèrent fortement aux caractéristiques du mitan proposées dans *Société* (à près de 42%) alors que la moyenne globale de l'influence importante du facteur *goût de commandement* accuse une légère baisse (de 27% *pour devenir* à 25% *pour demeurer*).

Tableau 67
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant : *Goût du commandement* selon le degré d'accord au regroupement *Société*

Société / **Goût du commandement**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	66,7	41,5	39,7	34,9	40,5 (276)
Influence moyenne	8,3	34,4	32,0	30,2	32,3 (220)
Influence grande	16,7	19,2	22,1	11,6	20,4 (139)
Influence très grande	8,3	4,9	6,2	23,3	6,9 (47)
Influence importante	25,0	24,1	28,3	34,9	27,3
Nombre	(12)	(224)	(403)	(43)	100% (682)

$X^2 = 25,71$ $p = .0023$

1. Le regroupement Société comprend quatre propositions, qui sont : le pouvoir social (proposition 2); l'influence sur les autres (proposition 11); l'implication sociale (proposition 19); la compétition des jeunes (proposition 31).

Rappelons qu'une corrélation positive analogue entre le degré d'accord avec le regroupement Société et le goût du commandement comme facteur de motivation professionnelle a été observée chez les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989). Ce type de motivation, quoique reconnu par une minorité, a eu plus de poids chez ces derniers (autour de 40% comparativement au pourcentage de moins de 30% des enseignants qui l'ont perçu comme important motivateur). De fait, l'intérêt de l'interaction observée antérieurement chez les directeurs d'école, et qui se répète ici, réside dans le changement à la hausse chez les enseignants de l'influence accordée à ce facteur. Et surtout que cela soit en relation avec la perception du mitan comme période de vie où on détient le pouvoir social et exerce de l'influence sur les autres, avec en plus une volonté d'implication sociale; quant à la compétition des jeunes, on a vu qu'elle ne paraît pas menaçante dans le monde de l'éducation, étant donné les conditions de travail qui y prévalent.

Tableau 68

Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Goût du commandement* selon le degré d'accord au regroupement *Société*

Société **Goût du commandement**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	75,0	48,0	43,0	34,9	44,7 (304)
Influence moyenne	-	33,3	29,8	23,3	30,0 (204)
Influence grande	16,7	15,1	18,8	25,6	17,9 (122)
Influence très grande	8,3	3,6	8,5	16,3	7,4 (50)
Influence importante	25,0	18,7	27,3	41,9	25,3 (172)
Nombre	(12)	(225)	(400)	(43)	100% (680)

$X^2 = 21,65$ $p = .01$

La sociologue Neugarten (1968) dans son étude sur les gens au mitan de la vie, a décrit cette étape en termes de contrôle de soi et de son environnement. Le fait que les directeurs d'école soient relativement plus nombreux à être *entièrement en accord* avec les propositions du regroupement Société et aussi à donner de l'importance au facteur *goût du commandement* ne détonne pas : plusieurs auteurs (Frenkel-Brunswik, 1968; Schein, 1978) ont suggéré que la fonction administrative convient particulièrement à l'étape du mitan, avec les besoins de générativité et d'implication sociale. Toutefois, les résultats observés plus haut chez les enseignants rappellent que le leadership peut s'exprimer sous différentes formes, sans avoir nécessairement besoin d'une autorité formelle rattachée à un rôle administratif bien défini.

Rappelons qu'une corrélation positive analogue entre le degré d'accord avec le regroupement Société et le goût du commandement comme facteur de motivation professionnelle a été observée chez les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989). Ce type de motivation, quoique reconnu par une minorité, a eu plus de poids chez ces derniers (autour de 40% comparativement au pourcentage de moins de 30% des enseignants qui l'ont perçu comme important motivateur). De fait, l'intérêt de l'interaction observée antérieurement chez les directeurs d'école, et qui se répète ici, réside dans le changement à la hausse chez les enseignants de l'influence accordée à ce facteur. Et surtout que cela soit en relation avec la perception du mitan comme période de vie où on détient le pouvoir social et exerce de l'influence sur les autres, avec en plus une volonté d'implication sociale; quant à la compétition des jeunes, on a vu qu'elle ne paraît pas menaçante dans le monde de l'éducation, étant donné les conditions de travail qui y prévalent.

Tableau 68
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Goût du commandement* selon le degré d'accord au regroupement *Société*

Société **Goût du commandement**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	75,0	48,0	43,0	34,9	44,7 (304)
Influence moyenne	-	33,3	29,8	23,3	30,0 (204)
Influence grande	16,7	15,1	18,8	25,6	17,9 (122)
Influence très grande	8,3	3,6	8,5	16,3	7,4 (50)
Influence importante	25,0	18,7	27,3	41,9	25,3 (172)
Nombre	(12)	(225)	(400)	(43)	100% (680)

$X^2 = 21,65$ $p = .01$

La sociologue Neugarten (1968) dans son étude sur les gens au mitan de la vie, a décrit cette étape en termes de contrôle de soi et de son environnement. Le fait que les directeurs d'école soient relativement plus nombreux à être *entièrement en accord* avec les propositions du regroupement Société et aussi à donner de l'importance au facteur *goût du commandement* ne détonne pas : plusieurs auteurs (Frenkel-Brunswik, 1968; Schein, 1978) ont suggéré que la fonction administrative convient particulièrement à l'étape du mitan, avec les besoins de générativité et d'implication sociale. Toutefois, les résultats observés plus haut chez les enseignants rappellent que le leadership peut s'exprimer sous différentes formes, sans avoir nécessairement besoin d'une autorité formelle rattachée à un rôle administratif bien défini.

Réalisation de soi et Bilan négatif [1]

La *réalisation de soi* arrive au deuxième rang en importance parmi les facteurs de motivation professionnelle choisis par les enseignants. Rappelons qu'ils sont près de 88% à en tenir compte dans leur choix de la profession, pourcentage qui descend certes à 79% quand il s'agit de demeurer en poste, sans cependant perdre son deuxième rang. Dans le tableau 69, on note une corrélation négative linéaire entre le degré d'accord avec *bilan négatif* et l'influence donnée au facteur *réalisation de soi*, à savoir plus on perçoit le mitan de vie en termes de bilan négatif, moins on trouve motivant la réalisation de soi au travail.

Ainsi, alors que la moyenne globale de ceux pour qui ce facteur est important pour devenir enseignant est de 88%, ce pourcentage descend à 79% en ce qui concerne les répondants qui sont *plutôt d'accord* vis-à-vis du *bilan négatif*, et même à 60% pour ceux qui se situent dans la catégorie de réponse extrême, *entièrement d'accord*; le nombre de ces derniers se compte d'ailleurs sur les doigts (5), et leur proportion infime (à peine 1%) invite naturellement à la prudence dans l'interprétation. Quoiqu'il en soit, la tendance linéaire négative demeure pour le moins valable.

Tableau 69
Facteur de motivation pour **devenir** enseignant : *Réalisation de soi*
selon le degré d'accord au regroupement *Bilan négatif*

Bilan négatif **Réalisation de soi**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	5,9	4,5	5,0	20,0	5,0 (34)
Influence moyenne	5,9	5,7	16,0	20,0	7,4 (50)
Influence grande	28,9	41,4	37,0	-	37,9 (258)
Influence très grande	59,3	48,4	42,0	60,0	49,7 (338)
Influence importante	88,2	89,8	79,0	60,0	87,6 (596)
Nombre	(135)	(440)	(100)	(5)	100% (680)

$X^2 = 26,08$ $p = .002$

Fait encore plus intéressant à noter dans le tableau 70, c'est la chute de la proportion de ceux qui accordent de l'importance à la réalisation de soi comme motivation pour demeurer en poste tout en dressant un bilan plutôt négatif du mitan de la vie. Ils ne sont plus que 63%, comparativement à 87% des répondants de la catégorie *entièrement en désaccord* avec *bilan négatif*. Ces derniers ne semblent

1. Il s'agit du regroupement Bilan, dont on n'a tenu compte que des propositions à connotation négative afin d'en faciliter l'interprétation. Des huit propositions qui composent Bilan, on en a donc retenu cinq, qui sont : rétrécissement des possibilités de développement (proposition 16); déception de la vie (proposition 20); désemparement (proposition 26); déception des réalisations (proposition 27); limites sociales (proposition 30).

donc pas avoir changé leur motivation de réalisation de soi au travail, et la baisse générale de l'influence de ce facteur observée précédemment pourrait être imputée à ceux-là dont la perception du mitan de vie se décrit en termes de bilan négatif.

Tableau 70
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Réalisation de soi*
selon le degré d'accord au regroupement *Bilan négatif*

Bilan négatif **Réalisation de soi**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	4,5	5,0	14,0	40,0	6,6 (45)
Influence moyenne	8,2	14,8	21,8	-	14,4 (98)
Influence grande	29,1	37,3	34,7	-	35,0 (238)
Influence très grande	58,2	43,0	28,7	60,0	44,0 (299)
Influence importante	87,3	80,3	63,7	60,0	79,0 (537)
Nombre	(134)	(440)	(101)	(5)	100% (680)

$X^2 = 45,23$ $p = .0000$

Notons que ce phénomène de baisse d'influence du facteur *réalisation de soi* en rapport avec un bilan négatif du mitan a également été observé chez les directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989). Les auteurs ont alors rappelé qu'une telle corrélation négative ne surprend pas, dans la mesure où les remises en question au niveau personnel, selon une perspective de psychologie développementale, se répercutent inévitablement sur la vie au travail. La réalisation de soi est considérée comme un facteur important de motivation au travail par plusieurs théoriciens sur le sujet (Maslow, 1954; Herzberg, 1959; Alderfer, 1972).

Le fait que la volonté de se réaliser au travail fluctue avec la condition psychologique de la personne rappelle qu'il faudrait en tenir compte pour comprendre le processus de motivation professionnelle. C'est d'ailleurs le langage tenu par quelques auteurs du comportement organisationnel dont notamment Schein (1978) ou H. Levinson (1974).

Aptitude pour ce genre de travail et Bilan négatif

L'aptitude constitue le facteur de motivation professionnelle le plus important pour les enseignants de l'étude, et le choix de près de 93% d'entre eux pour demeurer en poste. On remarque par ailleurs que l'influence de ce facteur n'a pas beaucoup changé entre le moment d'entrée dans le métier (89%) et le moment actuel où le répondant y est encore.

Tableau 71
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Aptitude pour ce genre de travail* selon le degré d'accord au regroupement *Bilan négatif*

Bilan négatif **Aptitude**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	3,0	1,8	4,0	20,0	2,5 (17)
Influence moyenne	2,2	3,9	12,9	-	4,8 (33)
Influence grande	19,3	34,0	34,7	40,0	31,2 (213)
Influence très grande	75,6	60,3	48,5	40,0	61,4 (419)
Influence importante	94,9	94,3	83,2	80,0	92,6 (632)
Nombre	(135)	(441)	(101)	(5)	100% (682)

$X^2 = 39,84$ $p = .0000$

Dans le tableau 71 qui croise le facteur *aptitude pour ce genre de travail* avec le regroupement *bilan négatif*, on note que le pourcentage de ceux pour qui l'aptitude constitue un facteur de motivation important chute de plus de dix points quand on considère leur perception du bilan au mitan de la vie : 83% des personnes qui ont tendance à dresser un bilan négatif reconnaissent l'aptitude comme ayant une grande influence dans leur motivation professionnelle, comparativement à plus de 94% de ceux qui réfutent cet aspect négatif de leur expérience du mitan.

Il s'agit ici d'un facteur de motivation expliqué par le concept d'instrumentalité d'Alderfer (Dupuis et Dubé, 1983), qui stipule que la motivation provient d'un processus d'évaluation subjectif par lequel l'individu juge de ses chances d'atteindre les objectifs escomptés, compte tenu de ses capacités ainsi que des conditions présentes; si les résultats attendus se trouvent à la mesure de l'aptitude, la motivation serait alors au rendez-vous. Le fait de se juger dans son aptitude face à des tâches précises constitue en fait une des caractéristiques de la maturité de l'âge selon Neugarten (1968), notamment quand l'auteur fait allusion à la compétence et l'expertise des gens d'âge moyen en terme de *maîtrise de son art*. Dans l'étude des directeurs d'école, Dupuis *et al.* ont expliqué cette même corrélation négative linéaire entre *aptitude* et *bilan négatif* observée chez ceux-ci en suggérant que les personnes dont le bilan du mitan est négatif auraient une certaine difficulté à accomplir la mutation vers une vision plus qualitative de la vie au travail. Cette interprétation semble plausible également ici pour les enseignants.

Défi et Bilan négatif

Le défi vient en quatrième rang dans l'ordre de priorité des facteurs de motivation professionnelle des enseignants de l'étude, choisi par plus de 63% comme ayant une grande influence dans leur persistance dans le métier. De nouveau, il est question d'un facteur dont l'importance est infléchie à la baisse par le degré d'accord au regroupement Bilan négatif.

Comme montré dans le tableau 72, moins de la moitié des enseignants qui dressent un bilan négatif au mitan, accordent une influence importante au facteur *défi* dans leur décision de demeurer en poste. Cette proportion augmente à 68% parmi les répondants qui rejettent complètement le bilan négatif du mitan.

Tableau 72
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Défi*
selon le degré d'accord au regroupement *Bilan négatif*

Bilan négatif **Défi**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	12,6	11,2	23,0	60,0	13,5 (92)
Influence moyenne	19,3	23,2	29,0	-	23,1 (157)
Influence grande	25,9	35,1	24,0	40,0	31,7 (215)
Influence très grande	42,2	30,5	24,0	-	31,7 (215)
Influence importante	68,1	65,6	48,0	40,0	63,4 (430)
Nombre	(135)	(439)	(100)	(5)	100% (679)

$X^2 = 33,37$ $p = .0001$

Un même schéma de corrélation négative à ce sujet a également été relevé chez les directeurs d'école, pour lesquels le défi constitue d'ailleurs un facteur qui compte bien plus que chez les enseignants. Dans les théories de motivation, il s'agit là d'un facteur intrinsèque, c'est-à-dire avec un effet motivateur durable, de sorte que cela constituerait un bon indice pour repérer l'essoufflement professionnel auquel ont fait allusion des auteurs qui ont écrit sur les problèmes de mi-carrière. À cet effet, il paraît pertinent de noter la baisse globale de l'importance du facteur *défi* entre les deux moments, de choix du métier et de décision d'y rester, chute d'ailleurs plus marquée chez les directeurs d'école (de 90% à 77%) que chez les enseignants (de 69% à 63%). Cependant, l'interaction de ce facteur avec la perception de bilan négatif au mitan ne s'est révélée significative que dans le cas de la motivation pour demeurer en poste, si bien que la tendance générale à la baisse de l'influence de ce facteur se trouve ici renforcée chez ceux qui affichent cette perception du mitan.

Contact social enrichissant et Générativité[1]

En terme d'importance, le *contact social enrichissant* occupe un rang équivalent avec le facteur *défi* dont il a été question précédemment. Par contre, ce facteur n'a pas changé dans les choix des répondants concernant leurs décisions de devenir enseignant ou de le demeurer; ils sont un peu plus de 60% à en avoir tenu compte et à continuer à le faire. Néanmoins, on peut observer une hausse de son influence chez ceux qui perçoivent l'étape du mitan comme un temps de générativité. Ainsi, 68% des personnes qui adhèrent entièrement aux propositions du regroupement Générativité voient le *contact social enrichissant* comme facteur de motivation valable pour les inciter à persister dans leur travail (tableau 73).

La lecture du tableau 73 révèle que ceux qui ne voient pas vraiment l'étape du mitan comme temps où l'on ressent le besoin de devenir mentor des jeunes, afin que quelque chose de soi survive (idées, valeurs), sont bien moins nombreux à reconnaître au *contact social enrichissant* un poids décisif dans leur décision de demeurer enseignant, comparativement à ceux dont le sens de générativité se révèle relativement bien ancré. On note en effet une progression linéaire de la proportion de ceux pour qui ce facteur de motivation professionnelle est important selon le degré d'accord avec le regroupement Générativité (37%, 58%, 65%, 68%).

Tableau 73

Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Contact social enrichissant* selon le degré d'accord au regroupement *Générativité*

Générativité **Contact social enrichissant**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	50,0	13,2	9,8	14,0	11,5 (78)
Influence moyenne	12,5	28,3	25,2	17,5	25,1 (171)
Influence grande	25,0	39,6	39,4	14,0	37,2 (253)
Influence très grande	12,5	18,9	25,6	54,4	26,3 (179)
Influence importante	37,5	58,5	65,0	68,4	63,5 (432)
Nombre	(8)	(159)	(457)	(57)	100% (681)

$X^2 = 45,12$ $p = .0000$

Encore une fois, cette même progression linéaire positive entre le facteur de motivation *contact social enrichissant* et le degré d'accord au regroupement Générativité a été observée chez les directeurs d'école. Quoique les relations interpersonnelles ne soient pas considérées comme contribuant à la motivation professionnelle intrinsèque, Dupuis *et al.* ont rappelé dans leur analyse que le rôle de mentor pris au sérieux peut constituer en soi une motivation pertinente pour demeu-

1. Le regroupement Générativité comprend les quatre propositions suivantes : préparation des jeunes (proposition 3); besoin de durabilité et de stabilité (proposition 14); idéal à faire survivre (proposition 28); on devient mentor (proposition 34).

rer en poste, et il est alors cohérent de tenir compte des relations humaines dans un contexte où on veut faire régner un «climat de générativité». Un milieu de travail comme l'école avec son caractère éducatif et social est plus que propice à un tel exercice, alors qu'enseignants comme directeurs d'école côtoient différentes générations de jeunes. Ce qui pourrait manquer du côté des enseignants serait peut-être plus de jeunes collègues qui auraient pu bénificier de leur expertise (C.S.E., 1985).

Difficulté à se réorienter et Sens du temps[1]

La *difficulté à se réorienter* comme facteur de motivation à demeurer en poste concerne un peu plus de 43% des enseignants. On constatera dans le tableau 74 qui met en relation l'importance de ce facteur avec le degré d'accord au regroupement Sens du temps, que cette proportion moyenne sera largement dépassée parmi les répondants qui confirment leur sensibilité à la relativité du temps, à la finitude de la vie ou aux changements physiques qui affectent le corps au mitan; dans la catégorie *entièrement d'accord* vis-à-vis du Sens du temps, ils sont une majorité de 56% à persister dans leur travail parce qu'ils éprouvent de la difficulté à se réorienter. En fait, on observe une progression linéaire et régulière, avec au bas de l'échelle seulement 28% à donner du poids à ce facteur parmi ceux qui réfutent les effets du temps comme caractéristiques de l'âge moyen.

Tableau 74
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Difficulté de se réorienter* selon le degré d'accord au regroupement *Sens du temps*

Sens du temps **Difficulté de réorientation**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	65,7	33,8	31,3	31,6	33,9 (231)
Influence moyenne	5,7	25,9	23,9	12,7	22,3 (152)
Influence grande	5,7	16,7	23,9	27,8	21,1 (144)
Influence très grande	22,9	23,6	21,0	27,8	22,7 (155)
Influence importante	28,6	40,3	44,9	55,6	43,8 (299)
Nombre	(35)	(216)	(352)	(79)	100% (682)

$X^2 = 30,93$ $p = .0003$

Il s'agit ici d'un facteur de motivation par défaut, inspiré des problèmes d'essoufflement professionnel dont font état des études de mi-carrière, en ce sens qu'on déclare demeurer en poste faute de mieux ! Les remises en question quasi inévitables selon les psychologues développementalistes au mitan de la vie ne sont pas sans incidence sur la vie professionnelle, amenant parfois l'individu à

1. Le regroupement Sens du temps comprend les trois propositions suivantes : changements physiques (proposition 6); maladie et mort (proposition 7); finitude de la vie (proposition 9).

douter de son choix de jeunesse en ce qui a trait à sa carrière. Les limites du temps de vie se révèlent d'autant plus contraignantes si un changement est désiré. Cette interaction linéaire entre la *difficulté à se réorienter* et le Sens du temps se verra d'ailleurs corroborée par une corrélation positive analogue entre ce facteur de motivation et le fait de dresser un bilan négatif du mitan.

Difficulté à se réorienter et Bilan négatif

De la même façon dont ils ont réagi face au Sens du temps, les enseignants qui dressent un bilan négatif au mitan, ont plus tendance à demeurer en poste parce qu'ils pensent ne pas avoir le choix. Le tableau 75 présente les résultats de cette corrélation positive. On constate ainsi que 60% des répondants qui sont en accord avec les propositions du regroupement Bilan négatif déclarent qu'ils persistent dans le métier entre autres à cause de difficultés à changer. Quant à ceux qui dénient que déception et rétrécissement des possibilités soient rattachés à l'autoévaluation de l'étape de vie de la quarantaine, ils sont proportionnellement bien moins nombreux (de 29% à 45%) à avoir tenu compte de ce facteur de motivation par défaut pour continuer dans leur travail.

Les directeurs d'école ont réagi de façon relativement semblable aux enseignants à ce sujet, avec une proportion d'un peu plus de 40% d'entre eux qui continuent à cause d'*impossibilité de revenir en arrière*, proportion qui augmente également (de 5 à 8 points) si la conscience de la finitude du temps est plus aiguisée. Il en va de même en ce qui concerne ceux-là dont l'évaluation globale du milieu de la vie comprend déception et rétrécissement de possibilités : la majorité de ces derniers (64%) sont demeurés directeurs d'école parce qu'il leur est impossible de revenir en arrière (c'est-à-dire en l'occurence envisager un retour à l'enseignement) sans encourir des désavantages au niveau de la carrière.

Tableau 75
Facteur de motivation pour **demeurer** enseignant : *Difficulté de se réorienter* selon le degré d'accord au regroupement *Bilan négatif*

Bilan négatif **Difficulté de réorientation**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Influence nulle	54,1	29,7	26,5	40,0	34,1 (230)
Influence moyenne	16,5	25,1	13,3	20,0	21,7 (146)
Influence grande	12,8	22,6	26,5	20,0	21,2 (143)
Influence très grande	16,5	22,6	33,7	20,0	23,0 (155)
Influence importante	29,3	45,2	60,2	40,0	44,2 (298)
Nombre	(133)	(438)	(98)	(5)	100% (674)

$X^2 = 40,54$ $p = .0000$

En somme, dans l'ensemble une perception du mitan semblable entre les deux groupes professionnels de l'éducation, les enseignants et les directeurs d'école, a provoqué un effet analogue sur leur motivation au travail. On reprend donc ici le résumé fait à ce sujet dans l'étude des directeurs d'école (Dupuis *et al.*, 1989), qui s'applique aussi bien aux enseignants de la présente étude, à quelques modifications près.

Résumé

- Le fait de percevoir le mitan comme une période où l'on détient davantage de pouvoir, où l'on se sent investi d'une mission de maintien des normes sociales, renforce l'influence du goût du commandement comme facteur de motivation à devenir et à demeurer enseignant (ou directeur d'école).
- Pour ceux dont le mitan est une période de crise, la réalisation de soi est un facteur de motivation peu important dans leur choix de devenir et de demeurer enseignant (ou directeur d'école).
- L'établissement d'un bilan négatif au mitan peut amener l'individu à se questionner sur ses aptitudes à l'enseignement ou à la direction.
- Les individus qui dressent un bilan négatif du mitan, sont moins enclins à choisir le défi comme facteur de motivation.
- Ceux qui tendent à être en désaccord avec l'idée que le mitan est une période où se manifeste le besoin de générativité, sont beaucoup moins enclins à affirmer que le contact social enrichissant influence leur désir de demeurer en poste.
- Ceux qui perçoivent davantage la proximité des phénomènes de vieillissement (maladie, mort, le temps qui semble s'écouler plus rapidement) sont également ceux qui demeurent en poste parce qu'entre autres, ils ne pensent pas avoir le choix.

II. Perception du mitan de la vie et évaluation du travail

En croisant les items de l'échelle d'évaluation du travail avec les regroupements des phénomènes du mitan de vie, un fait attire l'attention : il s'agit du double type de corrélation positive et négative qui départage certains éléments d'évaluation considérés. D'une part, des items dont la teneur est nettement négative (*frustrant, décourageant, pas assez de pouvoir*), et d'autre part ceux qui expriment plutôt la satisfaction au travail (*satisfaisant, ça vaut la peine, travail respecté*). De fait, cette dichotomisation remarquée révèle plutôt les deux faces d'une même réalité, quand on se rend compte que les corrélations significatives observées impliquent deux regroupements de phénomènes négatifs du mitan, soit Bilan négatif[1] et Problèmes[2]. Dans de tels cas, une évaluation négative du travail se trouve d'autant plus renforcée, cependant qu'au contraire, plus l'évaluation est positive, moins forte sera la reconnaissance des problèmes associés à cette étape de vie. Étant donné que les variations dans l'évaluation du travail selon les degrés d'accord avec les deux regroupements Bilan négatif et Problèmes sont pratiquement les mêmes, on présentera ensemble, dans la partie qui suit, les propositions qui les composent, ce nouveau regroupement s'intitulant Vision négative du mitan de la vie.

1. Vision négative du mitan de la vie et insatisfaction au travail

Rappelons tout d'abord qu'en général, les enseignants de l'étude ont fait une évaluation positive de leur travail. Néanmoins, une minorité variant de 25% à 35% ont exprimé une certaine insatisfaction à travers des sentiments de frustration, de découragement et aussi de manque de pouvoir. Il s'est par ailleurs trouvé que ces éléments d'évaluation négative du travail semblent d'autant plus probables si la personne affiche une vision négative de l'étape du mitan de vie. En témoignent les tableaux 76 et 77 qui suivent, croisant les items d'évaluation *travail frustrant* et *décourageant* avec Vision négative.

Travail frustrant et décourageant

Tableau 76
Évaluation du travail : *Travail frustrant*
selon le degré de vision négative du mitan de la vie

Vision négative Évaluation	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Oui	22,0	33,0	54,1	50,0	35,1 (34)
Ne sais pas	14,6	24,1	22,0	50,0	22,7 (151)
Non	63,4	42,9	23,9	-	42,2 (281)
Nombre	(82)	(473)	(109)	(2)	100% (666)

$X^2 = 37,70$ $p = .0000$

1. Le regroupement Bilan négatif comprend cinq propositions qui sont : rétrécissement des possibilités (proposition 16); déception de la vie (proposition 20); désemparement (proposition 26); déception des réalisations (proposition 27); limites sociales (proposition 30).
2. Le regroupement Problèmes comprend trois propositions qui sont : crise d'évolution (proposition 10); résurgence des problèmes d'adolescence (proposition 17); dépression et alcoolisme (proposition 38).

Tableau 77
Évaluation du travail : *Travail décourageant*
selon le degré de vision négative du mitan de la vie

Vision négative **Évaluation**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Oui	13,4	20,7	41,3	100	23,4 (156)
Ne sais pas	9,8	30,4	27,5	-	27,3 (182)
Non	76,8	48,7	31,2	-	49,2 (328)
Nombre	(82)	(473)	(109)	(2)	100% (666)

$X^2 = 57,70$ $p = .0000$

On constate dans les tableaux 76 et 77, que plus sa vision du mitan de la vie est négative, plus on a tendance à juger son travail frustrant et décourageant. Ainsi, plus de la moitié (54%, comparativement à une moyenne globale de 35%) des répondants qui sont en accord avec les propositions regroupées sous le thème Vision négative du mitan trouvent leur travail frustrant; ceux dont la perception de cette étape de vie ne coïncide pas avec une telle vision refusent de façon majoritaire (plus de 63%) ce qualificatif négatif attribué à leur travail. Il en va de même pour ce qui est de la caractéristique *décourageant*, à laquelle près de 77% des personnes qui sont *entièrement en désaccord* avec la vision négative ont répondu non (comparativement à une moyenne globale de 49%); le découragement atteint 41% de ceux-là dont le bilan du milieu de la vie comprend entre autres déception, dépression et crise d'évolution, pourcentage qui descend respectivement à 13% et à 21% parmi ceux qui réfutent *entièrement* ou *plutôt* de tels phénomènes.

Du côté des directeurs d'école, on a observé cette même plus grande probabilité à juger son travail *frustrant* et *décourageant* s'il y a vision négative du mitan, mais rappelons que ceux-ci sont dans l'ensemble bien moins nombreux que les enseignants à évaluer ainsi leur travail (24% trouvent leur travail frustrant et 8% que cela est décourageant).

La frustration est un concept d'évaluation qualitative globale qui intègre divers niveaux d'insatisfaction, dont entre autres, probablement un sentiment de non reconnaissance professionnelle et sociale de son travail. Cette interprétation qui s'inspire des remarques recueillies dans d'autres études sur les enseignants permet d'expliquer le plus haut taux de frustration constaté chez ces derniers comparativement aux directeurs d'école, insatisfaction d'autant plus exacerbée lorsque l'étape du mitan de vie, ou tout au moins la transition à cette nouvelle étape de vie personnelle, est vécue difficilement, avec bilan négatif et problèmes.

En ce qui a trait au découragement au travail, Dupuis *et al.* ont attiré l'attention sur le taux relativement élevé des indécis (20% des directeurs), compte-tenu qu'il s'agit d'un énoncé plutôt clair, qui ne prête pas à confusion. Cette sorte d'hésitation à s'évaluer professionnellement, qui se trouve encore plus accentuée parmi les enseignants de la présente étude (ils sont 27% dans cette catégorie), témoigne selon les auteurs d'un climat d'incertitude, et indiquerait une forme de désemparement psychologique d'ailleurs caractéristique de cette période de remises

en question. En tout cas, on a vu que plus la transition au mitan de vie provoque déceptions et problèmes, plus on se sent découragé au travail.

Pas assez de pouvoir

Dans le tableau 78, on remarque de nouveau que le pourcentage des répondants jugeant qu'à leur travail ils n'ont pas assez de pouvoir augmente de façon linéaire selon le degré d'accord avec le regroupement Vision négative. Ainsi, 12% de ceux qui sont *entièrement en désaccord* avec Vision négative ont répondu que l'item *pas assez de pouvoir* caractérise leur travail, et on observe que ce pourcentage croît progressivement à mesure que le degré de désaccord diminue (près 25% parmi ceux qui étaient *plutôt en désaccord* et 37% de ceux qui sont *plutôt d'accord*).

Tableau 78
Évaluation du travail : *Pas assez de pouvoir*
selon le degré de vision négative du mitan de la vie

Vision négative Évaluation	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Oui	12,3	24,6	37,0	-	25,0 (166)
Ne sais pas	24,7	29,9	25,9	100	28,8 (191)
Non	63,0	45,6	37,0	-	46,2 (306)
Nombre	(81)	(472)	(108)	(2)	100% (663)

$X^2 = 24,32$ $p = .0005$

Cette question de manque de pouvoir qui pose moins problème chez les directeurs d'école, paraît néanmoins tout aussi influençable par leur perception du mitan que chez les enseignants. Par contre, même si les directeurs d'école paraissent plus satisfaits de leur situation de pouvoir que les enseignants, il n'est pourtant pas question de situation objective plus favorable, puisqu'on sait qu'ils ne disposent en réalité que de peu d'autorité formelle et institutionnelle. Et si la vision du mitan est négative, plus probable est la tendance à se trouver en manque d'autorité dans son travail. Enfin, rappelons qu'il s'agit d'un élément d'évaluation du travail qui concerne plus les hommes que les femmes (voir chapitre 6), mais le sexe comme facteur de différenciation ne semble pas créer autant d'effet que la vision négative du mitan; en fait, la différence des pourcentages entre hommes et femmes qui jugent ne pas avoir assez de pouvoir dans leur travail est de 6 points (28% des hommes, 22% des femmes), alors que considérant le degré d'accord face à Vision négative, de 13 à 25 points séparent ceux qui sont en accord et ceux qui la réfutent.

2. *Vision négative du mitan de la vie et satisfaction au travail*

Trois items de l'échelle d'évaluation du travail pouvant être reliés à une certaine forme de satisfaction au travail se trouvent corrélés négativement avec Vision négative. Ce sont : travail *satisfaisant, ça vaut la peine* et travail *respecté*. Les tableaux 79, 80 et 81 présentent ces distributions de fréquences. On constatera

dans les trois cas que le taux de satisfaction progresse dans le sens inverse du degré d'accord avec Vision négative du mitan.

Tableau 79
Évaluation du travail : *Travail satisfaisant*
selon le degré de vision négative du mitan de la vie

Vision négative / **Évaluation**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Oui	74,4	61,2	46,8	50,0	60,4 (103)
Ne sais pas	18,3	25,5	32,1	-	25,6 (171)
Non	7,3	13,3	21,1	50,0	13,9 (93)
Nombre	(82)	(474)	(109)	(2)	100% (667)

$X^2 = 18,70$ $p = .0047$

Tableau 80
Évaluation du travail : *Ça vaut la peine*
selon le degré de vision négative du mitan de la vie

Vision négative / **Évaluation**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Oui	86,6	79,2	63,3	50,0	77,4 (517)
Ne sais pas	8,5	17,1	25,7	-	18,4 (116)
Non	4,9	3,8	11,0	50,0	5,2 (35)
Nombre	(82)	(475)	(109)	(2)	100% (668)

$X^2 = 28,99$ $p = .0001$

À travers l'item travail *satisfaisant* on est en mesure d'avoir une évaluation globale de la satisfaction au travail des enseignants, et on a déjà constaté par ailleurs que la majorité (60%) le sont, mais il s'agit plutôt d'une majorité modérée (comparativement aux directeurs d'école par exemple, qui le sont à 76%). Cependant on peut observer dans le tableau 79 une progression à la hausse de cette satisfaction à mesure que croît le degré de désaccord vis-à-vis des phénomènes négatifs reliés au mitan de vie : on passera ainsi de 47% de personnes satisfaites de leur travail tout en affichant une vision plus ou moins négative de cette étape de vie, à 61% puis à 74% parmi ceux qui n'ont que peu ou pas du tout de problèmes de dépression et de déception.

Il en va de même de l'item d'évaluation *ça vaut la peine*, dont la progression linéaire du taux d'approbation évolue dans le sens inverse du degré

d'accord avec la vision négative du mitan, comme montré dans le tableau 80. Ici, les enseignants sont plus nombreux à juger que leur travail en vaut le peine (77%), mais cette moyenne est d'autant plus majorée (en l'occurence, on note une augmentation de 16 points, soit près de 87%) si les personnes en question vivent un mitan de vie épargné de problèmes aigus d'adaptation.

Doutes et remises en question, incertitude et peut-être même parfois déceptions et dépression font partie du décor de la transition du milieu de la vie selon diverses études sur le sujet, et dépendamment de sa durée plus ou moins longue, ses effets négatifs semblent déteindre inévitablement sur l'évaluation du travail. En ce qui a trait aux deux items de satisfaction décrits ci-haut, il s'est trouvé chez les directeurs d'école une baisse analogue du taux de satisfaction à mesure que la vision négative du mitan de vie est plus présente. Naturellement, on ne saurait en aucun cas suggérer des liens de cause à effet, mais il est plausible de voir dans cette interaction systématique la perception du mitan comme un facteur catalyseur de problèmes professionnels déjà existants. À preuve, l'item travail *respecté* qui ne semble pas avoir posé problème chez les directeurs d'école, provoque au contraire chez les enseignants des attitudes partagées (49% ont répondu oui, 30% sont indécis). Et plus ceux-ci se montrent pessimistes vis-à-vis du mitan de vie, plus ils se voient non respectés dans leur travail, comme en fait foi le tableau 81 : 62% de ceux qui sont en désaccord entier avec la vision négative du mitan confirment cet aspect de reconnaissance de leur travail, comparativement à 34% seulement parmi ceux qui sont en accord avec une telle perception.

Tableau 81
Évaluation du travail : *Travail respecté*
selon le degré de vision négative du mitan de la vie

Vision négative / **Évaluation**	Désaccord entier (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Accord entier (%)	Total (%) (N)
Oui	62,2	50,9	33,6	-	49,3 (330)
Ne sais pas	30,5	29,1	31,8	50,0	29,7 (199)
Non	7,3	19,8	34,5	50,0	20,8 (139)
Nombre	(82)	(474)	(110)	(2)	100% (668)

$X^2 = 28,65$ $p = .0007$

En somme, dans l'ensemble, l'analyse de l'incidence d'une perception négative du mitan de vie sur la façon dont les enseignants évaluent leur travail dans la présente étude permet de corroborer la plupart des points du résumé sur le même sujet dans l'étude sur les directeurs d'école de Dupuis *et al.* (1989). On peut donc dire que les points rapportés ci-après s'appliquent chez les enseignants comme chez les directeurs.

Résumé

Plus on perçoit le mitan de façon négative :

- Plus on a tendance à juger son travail frustrant.
- Plus on a tendance à juger son travail décourageant.
- Plus on est insatisfait de son travail.
- Plus on est porté à douter ou même à nier la valeur attribuée à son travail.
- Plus on est porté à considérer que l'on a pas assez de pouvoir dans son travail.

En plus, on peut ajouter que chez les enseignants, plus on perçoit le mitan de façon négative :

- Plus on pense que son travail n'est pas respecté.

CONCLUSION

Dans cette étude sur des enseignants du primaire et du secondaire, qui s'appuie d'une part sur les recherches sur le mitan de la vie, et d'autre part sur l'étude récente concernant les directions d'école du Québec (Dupuis *et al.*, 1989) il a été possible de vérifier que ceux-ci vivent effectivement certains des phénomènes identifiés par les chercheurs, autant dans leur vie personnelle que dans la vie au travail.

Mitan de la vie

Dans l'ensemble, les phénomènes propres au mitan de la vie décrits sous forme de propositions dans le questionnaire font partie de l'expérience de cette étape de vie des enseignants, qui ont toutefois tendance à reconnaître leur occurence plus pour l'âge moyen en général que pour eux-mêmes. Leur réaction s'avère assez semblable à celle des directeurs d'école, mais ils se perçoivent plus comme la population que ces derniers. D'autre part, les enseignants attribuent plus aux autres la prise en charge des rôles sociaux; les directeurs se sont vus de la même façon, sauf qu'ils s'accordent une implication sociale plus grande que les enseignants ne le font. De plus, les deux groupes confirment généralement les côtés positifs du mitan autant lorsqu'ils parlent pour eux que pour la population en général. Les côtés négatifs sont assez fortement niés pour soi, quoique les enseignants plus que les directeurs ont tendance à les accepter comme décrivant assez bien leur expérience personnelle.

Les enseignants acceptent mieux que les directeurs l'idée que la perspective temporelle se modifie au mitan, que les signes du vieillissement apparaissent et qu'ils n'auront pas le temps de réaliser tout ce qu'ils rêvaient de faire. Même si la plupart adhèrent à l'idée que c'est le temps du bilan, ils ne la voient pas comme une période de crise, pas plus que de stagnation dans leur développement. Par contre, les enseignants se montrent généralement un peu plus déçus face à la vie et à leurs réalisations que les directeurs.

Enfin, tous les aspects du mitan concernant la force de l'âge, la maturité personnelle et professionnelle, le contrôle de la société, le besoin de stabilité, le désir de se perpétuer reçoivent une approbation très large de la part des enseignants comme des directeurs.

Certaines différences dans la perception que les enseignants ont des phénomènes propres à cette phase de la vie sont reliées à l'âge. Ainsi, plus les enseignants avancent en âge, plus ils sont conscients de l'influence qu'ils peuvent exercer sur les autres. Ils savent que l'expérience acquise leur permet d'accomplir plus que des gens plus jeunes, mais se sentent malgré tout relativement menacés par la compétition de la génération montante à mesure qu'ils prennent de l'âge. Finalement, un peu plus chez les enseignants que chez les directeurs, on reconnaît que l'importance de la sexualité décroît au mitan, au profit d'une relation d'amour mutuel et de camaraderie.

En ce qui a trait à la différenciation selon le sexe, enseignants et enseignantes vivent le mitan de la vie de façon à peu près semblable. Alors que les femmes plus que les hommes s'accordent à dire que c'est le temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels, ceux-ci reconnaissent plus que celles-là que cette période est la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.

Vie professionnelle

Concernant la motivation professionnelle, les enseignants tout comme les directeurs sont d'abord motivés par des facteurs qu'on classerait parmi les catégories supérieures des besoins humains : l'aptitude pour ce genre de travail, la réalisation de soi, le travail valorisant, le contact social enrichissant, le défi. Les deux groupes se montrent peu attirés par le pouvoir, bien que les directeurs déclarent lui accorder une place plus importante que les enseignants. Le salaire devient un facteur de motivation plus important pour les enseignants dans leur décision de rester en poste que cela ne l'a été dans celle de devenir enseignant, cependant ce facteur demeure relativement peu important pour beaucoup d'entre eux. Enfin, pour les enseignants le plan de carrière n'occupe pas grande place dans leurs priorités, ayant sans doute réalisé leurs chances plutôt réduites d'accéder à un poste plus élevé dans la hiérarchie.

Deux des facteurs de motivation les plus importants pour les enseignants perdent de leur poids à mesure que ceux-ci vieillissent. Ce sont : l'aptitude pour ce genre de travail et le contact social enrichissant. Par contre, le goût du commandement est un facteur qui gagne en importance avec l'âge.

Quant à l'interaction entre le sexe et les facteurs de motivation, on a pu constater que les enseignantes sont relativement plus motivées par l'accomplissement et la valorisation qu'elles trouvent dans leur travail, alors que leurs collègues masculins le sont plus par des facteurs reliés à l'exercice du pouvoir et la notion de défi.

Par ailleurs, d'après l'évaluation que les enseignants font de leur compétence et de leur rendement au travail, on observe qu'ils ont une image d'eux-mêmes moins positive que les directeurs. Cependant, si on tient compte du facteur sexe dans cette évaluation on constate chez les enseignants, que c'est plutôt le sexe masculin qui a tendance à se voir plus souvent supérieur aux autres.

Travail et famille viennent au premier rang dans l'importance relative des objectifs de vie à réaliser pour les deux groupes professionnels de l'éducation. Quant aux quatre autres valeurs suggérées dans le questionnaire (amis, loisirs, religion et association professionnelle) les enseignants sont toujours plus nombreux que les directeurs à leur accorder beaucoup d'importance.

Dans l'évaluation de leur travail, les enseignants se montrent globalement assez satisfaits. Ils jugent que c'est un travail qui en vaut la peine et qui leur convient; qu'il exige beaucoup d'habiletés et d'expérience; qu'il représente pour eux un défi dans lequel ils peuvent apprendre beaucoup. Même si la majorité trouvent que leur travail leur procure de la fierté, il faut noter ici que les enseignantes sont plus portées à le penser que les enseignants, et un assez grand nombre d'entre eux doutent que ce soit un travail respecté dans la société. De leur côté, les directeurs font une évaluation nettement plus positive de leur travail que les enseignants.

Finalement, il a été possible de vérifier, comme les auteurs de l'étude sur les directions d'école l'ont fait, que la façon dont les enseignants vivent le mitan ou du moins perçoivent les phénomènes du mitan, a une incidence plus grande que leur âge ou leur sexe sur leur motivation et leur satisfaction au travail. Ainsi, le fait de dresser un bilan négatif au mitan amène certains enseignants à être moins motivés par la réalisation de soi et le défi, à s'interroger sur leurs aptitudes face à ce travail, et même à rester en poste parce qu'ils pensent ne pas avoir le choix.

Ces mêmes enseignants qui ont une vision négative de la vie au mitan, auront tendance à être davantage frustrés, découragés et insatisfaits de leur travail, de même qu'à douter de sa valeur et du respect qui lui est dû dans la société. Ceux-ci sont aussi davantage portés à penser qu'ils n'ont pas assez de pouvoir dans leur travail.

Prospectives

Afin de répondre à certaines des interrogations soulevées dans ce rapport, il semble approprié d'envisager une étude avec un même groupe d'enseignants qui s'échelonnerait sur plusieurs années, au cours desquelles ceux-ci seraient interrogés à intervalles réguliers. On pourrait commencer cette recherche longitudinale avec un groupe de jeunes diplômés en sciences de l'éducation et donc qui débutent dans la profession d'enseignant. Il serait alors possible de suivre leur évolution aux points de vue personnel et professionnel, et de vérifier si certains phénomènes associés au mitan de la vie sont réellement dus à cette phase de la vie. De plus, on pourrait sans doute mieux comprendre le cheminement professionnel d'un enseignant et développer des moyens adéquats pour l'aider dans son travail d'éducateur.

Dans un autre ordre d'idées, il serait intéressant d'interviewer directement des enseignants qui dressent un bilan négatif ou qui ont une vision négative du mitan et qui sont peu motivés ou insatisfaits de leur travail. Cela permettrait de cerner de façon plus précise et concrète les liens entre leur vision négative et leur vie au travail, et tenter de développer des moyens pour les aider à surmonter ces difficultés.

RÉFÉRENCES

BERNARD, J.L. (1982). *Le cycle de vie adulte et le changement.* Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

BOISVERT, M. *et al.* (1978). *Les cadres et leur travail.* Montréal : École des hautes études commerciales..

CARDINELL, C.F. (1981). Burn-out ? Mid-life crisis ? Let's understand ourselves. *Contemporary Education, 52,* (no 2), 103-108.

CARDINELL, C.F. (1981). Reshaping the school environment for older teachers. *Principal, 60,* (no 4), 28-29.

CHICKERING, A. et HAVIGHURST, R. (1981). The life cycle. *In* A. Chickering *et al.* (Ed.) : *The Modern American College.* (pp. 16-50). San Francisco : Jossey Bass.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1985). *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1984). *La condition enseignante.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1984). *Et si l'âge était une richesse... l'éducation face au vieillissement.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec.

CORMIER, R. *et al.* (1982). La satisfaction au travail chez les enseignants et enseignantes du Québec. *Relations industrielles, 37,* (no 4), 805-832.

CÔTÉ, M. (1980). *Le vieillissement, mythe et réalité.* Montréal : Agence d'Arc.

CROW, M. (1985). The female educator at midlife. *Phi Delta Kappan, 67,* (no 4), 281-291.

CUMMINGS, P.W. (1972). Why I wanted to be a foreman, a study in supervisory motivation. *Public Personal Review,* janvier, 6-10.

DE GRACE, G. et JOSHI, P. (1986). *Les crises de la vie adulte.* Montréal : Décarie.

DELAHANTY, D. (1977). Myths about older teachers. *Phi Delta Kappan, 59,* (no 4), 262-263.

DENTON, F.T. *et al.* (1987). The canadian population and labour force : retrospect and prospect. *In* V.W.Marshall (Ed.) : *Aging in Canada, Social Perspectives.* (pp. 11-37). Markham, Ontario : Fitzhenry et Whiteside.

DOERING, M., RHODES, S. et SHUSTER, M. (1983). *The Aging Worker.* Toronto : Sage Publications.

DUBÉ, D. (1983). *Le cheminement de carrière et la motivation.* Séminaire de lecture. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, section Administration scolaire.

DUPUIS, P. *et al.* (1989). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec.* Montréal : Agence d'Arc.

DUPUIS, P. (1987). *Motivating Mid-Career Personnel in Education.* Conférence prononcée à Banf. Canadian Education Association, Short course on educational leadership.

DUPUIS, P. *et al.* (1986). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle.* Montréal : Agence d'Arc.

DUPUIS, P. et DUBÉ, D. (1983). *La motivation à l'origine du choix de carrière de directeurs d'écoles.* Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Administration scolaire. Texte inédit.

ERIKSON, E. (1959). *Identity and the Life Cycle. Selected Papers.* New York : International University.

ERIKSON, E. (1950). *Childhood and Society.* New York : Norton, 1963.

FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1968). Adjustments and reorientation in the course of the life span. *In* B. Neugarten (Ed.) : *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology.* (pp. 77-84). Chigago : The University of Chicago Press.

GOULD, R.L. (1979). *Transformations, Growth and Change in Adult Life.* New York : Simon et Schuster.

GOULD, R.L. (1972). The phases of adult life : a study in developmental psychology. *The American Journal of Psychiatry, 129,* (no 5), 521-531.

HALL, D.T. et NOUGAIM, K. (1969). An examination of Maslow's need hierarchy in organizational setting. *Organizational Behavior and Human Performance, 3,* 12-35.

HARMER, E.W. (1979). Veteran teachers : old myths and new realities. *Phi Delta Kappan, 60,* (no 7), 536-538.

HAVIGHURST, R. (1952). *Developmental Tasks in Education.* New York : Longmanns Green.

HEFFERMAN, J.M. (1983). *Adult Development and the Workplace.* The National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University.

HOUDE, R. (1986). *Les temps de la vie.* Montréal : Gaëtan Morin.

HUNT, J.W. (1979). *Managing People at Work. A Manager's Guide to Behaviour Organizations.* London : McGraw-Hill.

ISHERWOOD, G.B. et BENETEAU, J.D. (1982). In Quebec they believe in R & R : renewal and revitalization. *The Canadian School Executive, 2,* (no 6), 15.

JAQUES, E. (1965). Death and the midlife crisis. *The International Journal of Psychoanalysis, 46*, 502-514.

JUNG, C.G. (1971). The stages of life. *In* Campbell, J. (Ed.) : *The Portable Jung*. (pp. 3-22). New York : Penguin Books.

KALLERBERG, A. et KARYN, A. (1983). Aging, values and rewards : explaining differences in job satisfaction. *American Sociological Review, 48*, 78-90.

KETS DE VRIES, M. *et al* (1981). *Satisfaction at Work and the Human Life Cycle*. Rapport de recherche no 81-24. Montréal : Mc Gill University.

LEVINSON, D.J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Knopf.

LEVINSON, H. (1974). *Les motivations de l'homme au travail*. Paris : Organisation.

LIEBES, S. (1983). *An Aging Teacher Corps : How Should School System Respond ?* Paper presented at the 61st annual meeting of the Council for the Exceptional Children. Avril 3-9. Detroit, Michigan.

LIPKA, R.P. et GOULET, L.R. (1979). Aging and experience-related changes in teacher attitudes toward the profession. *Educational Research Quaterly, 4*, (no 2), 19-28.

LOWTHER, M.A. (1982). *The Mid-Career Malaise of Teachers : An Examination of Job Attitudes and the Factors Influencing Job Satisfaction in the Middle Years*. Washington : Institute of Education.

MASKOW, M. (1985). *Professional Development : Renewal Strategies*. CTC Conference report in dynamics of an aging teaching profession.

MCGREW, J.F. (1978). Mid-career : time for depression or time of generate ? *Thrust for Educational Leadership, 8*, (no 1), 6-8.

MCLEOD, L. (1983). Implications of an aging teaching force : a trustee's perspective. *The Canadian School Executive, 2*, (no 9), 15-16.

MERRIAM, S.B. (1978). Middle age : a review of the literature and its implication for educational intervention. *Adult Education, 29*, (no 1), 39-54.

MILLER, J. et TAYLOR, G. (1983). The teaching force is aging. *The Canadian School Executive, 2*, (no 9), 12-14.

MORGAN, P. *et al* (1985). The organization's role in managing midlife crisis. *Training and Development Journal*, janvier, 56-59.

NEUGARTEN, B. (1985). Interpretive social science and research on aging. *In* A. Rossi (Ed.) : *Gender and the Life Course*. (pp. 291-300). New York : Aldine.

NEUGARTEN, B. et GUTMANN, D. (1968). Age-sex roles and personality in middle-age : a thematic apperception study. *In* B. Neugarten (Ed.) : *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology*. (pp. 58-71). The University of Chicago Press.

NEUGARTEN, B. (1968). The awareness of middle age. *In* B. Neugarten (Ed.) : *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology.* (pp. 93-105). The University of Chicago Press.

NEUGARTEN, B. (1968). The changing age-status system. *In* B. Neugarten (Ed.) : *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology.* (pp. 5-21). The University of Chicago Press.

NEUGARTEN, B. (1968). Age norms, age contraints, and adult socialization. *In* B. Neugarten (Ed.) : *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology.* (pp. 22-28). The University of Chicago Press.

NEWMAN, K. (1981). What's on older teachers' minds ? *Principal, 60,* (no 4), 26-28.

PECK, R.C. (1968). Psychological development in the second half of life. *In* B. Neugarten (Ed.) : *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology.* (pp. 5-21). The University of Chicago Press.

RIVERIN-SIMARD, D. (1984). *Étapes de vie au travail.* Québec : Saint-Martin.

ROBERTS, D. (1977). Adult life cycle and teaching. *English Journal, 66,* (no 6), 38-41.

RONEN, S. (1978). Job satisfaction and the neglected variable of job seniority. *Human Relations, 31,* (no 4), 297-308.

ROTTIER, J. *et al* (1983). Teacher burn-out, small and rural school style. *Education, 104,* (no 1), 72-79.

SHEEHY, G. (1976). *Les passages de la vie.* Ottawa : Montagne, 1982.

SCHEIN, E.H. (1978). *Career Dynamics : Matching Individual and Organizational Needs.* Mass. : Addison-Wesley.

TOULOUSE, J.M. et POUPART, R. (1976). La jungle des théories de la motivation au travail. *Gestion-Revue internationale de gestion,* (no 1), 54-59.

VAILLANT, G.E. (1977). *Adaptation to Life-How the Best and Brightest Came of Age.* Boston : Little Brown.

VAILLANT, G.E. (1977). The climb to maturity : how the best and brightest came of age. *Psychology Today, 11,* (no 4), 34-49 et 107-110.

WILLIAMS, R. (1978). Application of research : teacher motivation and satisfaction. *NASSP Bulletin, 62,* (no 422), 89-94.

WOOTTON, L.S. (1980). The age discrimination in employment act : implications for educational leaders. *Phi Delta Kappan, 61,* (no 1), 525-526.

ANNEXE

ENQUÊTE AUPRÈS D'ENSEIGNANT(E)S

DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE SUR

LE MITAN DE LA VIE ET LE TRAVAIL

Questionnaire préparé par Philippe Dupuis
et ses collaborateurs(trices) du
Centre de Recherche en Administration des Organismes d'Éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Dans le monde du travail, parmi les administrateurs, les professeurs, chez les observateurs de nos systèmes organisationnels, un consensus s'établit de plus en plus autour de la nécessité de considérer l'âge d'un individu comme facteur déterminant de sa performance.

Les enseignants en général se trouvant au mitan de la vie* il s'avère des plus importants que l'on étudie les effets possibles au niveau du travail des phénomènes propres à ce cycle de la vie. De plus, le milieu de l'éducation serait, d'après nos hypothèses, particulièrement propice à la satisfaction des besoins identifiés à la quarantaine.

Nous vous demandons de remplir le présent questionnaire pour nous aider à connaître la perception que vous avez des phénomènes du mitan de la vie, la perception que vous avez de vous-même face à ces phénomènes et également, la perception que vous avez de certains aspects de votre vie professionnelle. Vos perceptions à ces trois niveaux et les quelques informations situationnelles de la dernière partie nous permettront de mieux connaître les enseignant(e)s.

Nous nous ferons un devoir de vous communiquer les résultats de notre étude.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Philippe Dupuis, Directeur de la recherche

* Note: Le **mitan de la vie** (l'âge moyen, la maturité...) représente cette partie de la vie qu'il est convenu d'appeler la **quarantaine** et qui, suivant les auteurs, va de 35 ans à 55 ans, chez d'autres de 40 à 50 ans ou de 45 à 55 ans, toujours plus ou moins quelques années.

INDICATIONS

- En général les personnes qui ont rempli le questionnaire l'on fait en une demi-heure (½ h) environ.
- Nous vous serions très obligés si vous pouviez nous retourner le questionnaire complété dans l'enveloppe jointe pour le _____

PERSONNEL ET CONFIDENTIEL

Les questionnaires sont anonymes et seuls un assistant de recherche et/ou le responsable de la recherche liront ce questionnaire complété.

- 2 -

PREMIÈRE PARTIE

Le mitan de la vie

Une série d'affirmations sont présentées. On vous demande, dans un premier temps, de répondre en fonction de la **perception** que vous avez de **vous-même** et, dans un deuxième temps, en fonction de la **perception** que vous avez des **gens de 35 à 55 ans** en général.

+ Pour chacune des questions, vous devez indiquer jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé présenté.

+ Vous devez indiquer deux (2) réponses par question:

  - la première en fonction de la perception que vous avez de vous-même;
  - la deuxième en fonction de la perception que vous avez de la population en général âgée de 35 à 55 ans.

EXEMPLE

	Pour moi	Population en général
	Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord
C'est à l'âge de 40 ans qu'on est le plus mature.	1 ② 3 4	1 2 ③ 4

Concernant son évaluation personnelle face à cet énoncé, la personne qui répond est plutôt en désaccord, c'est pourquoi elle a encerclé le chiffre ②.

La personne qui répond a encerclé le chiffre ③ de la deuxième colonne car elle est plutôt d'accord avec cet énoncé pour la population en général.

1 2 3 4 5 6 7 8 9	Pour moi Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Population en général Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Ne rien inscrire dans cette colonne
1. Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 10 11
2. Ce sont les gens de 40 ans qui contrôlent la société, maintiennent les normes sociales, prennent les décisions.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 12 13
3. À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 14 15
4. Arrivé à cette période de la vie un individu n'a plus besoin de «mentor» (un guide, un maître, un modèle).	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 16 17
5. À cet âge la réalisation de soi comme parent devient secondaire par rapport à la réalisation de soi professionnellement.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 18 19
6. Les changement du corps sont les changements les plus évidents pour caractériser cette période de la vie.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 20 21
7. La maladie et la mort deviennent, à cet âge, des réalisations beaucoup plus senties personnellement qu'antérieurement.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 22 23
8. Les personnes au mitan de la vie se réévaluent elles-mêmes, examinant leurs valeurs, le sens de leur vie, leurs réalisations professionnelles.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 24 25
9. Beaucoup plus qu'avant on réalise que le temps nous est compté, qu'on ne pourra pas faire toutes les choses qu'on se proposait.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 26 27

	Pour moi Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Population en général Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Ne rien inscrire dans cette colonne
10. L'âge moyen se présente plus comme un âge de crise que de transition sereine.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 28 29
11. C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 30 31
12. Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ et ce plus qu'à tout autre moment dans la vie.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 32 33
13. La quarantaine représente pour l'être humain: la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge...	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 34 35
14. À cet âge, on ressent plus qu'avant le besoin de la durabilité et de la stabilité.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 36 37
15. À vingt ans, on rêve: tout est possible ou presque, à quarante ans on sait ce qui nous est possible.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 38 39
16. Les possibilités de développement et de réalisation de soi se rétrécissent de plus en plus durant cette période.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 40 41
17. Les problèmes non résolus à l'adolescence refont surface durant cette période.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 42 43
18. À cette période l'importance de l'amitié s'accroît considérablement.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 44 45
19. Cette période de la vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 46 47

	Pour moi Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Population en général Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Ne rien inscrire dans cette colonne
20. Le sentiment très commun et naturel au mitan de la vie c'est la déception: on est déçu des gens et de la vie.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 48 49
21. La perte de la vigueur et de l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance des relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 50 51
22. À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 52 53
23. Au mitan de la vie, l'amour mutuel et la camaraderie prennent le pas sur la sexualité.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 54 55
24. Au mitan de la vie, la perte d'amis ne peut être compensée par le développement de nouvelles relations d'égale valeur.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 56 57
25. À la quarantaine, on a développé une grille de réponses aux problèmes de la vie et il n'est pas facile d'envisager des alternatives aux composantes de ce système de valeurs.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 58 59
26. Avec l'arrivée de la quarantaine, l'individu ne voit plus tellement de sens à la vie.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 60 61
27. Au mitan de la vie, l'être réalise ce qu'il a réussi, le compare à ce qu'il voulait et, le plus souvent, est déçu du résultat.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 62 63
28. À cette période de la vie, plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.	1 2 3 4	1 2 3 4	— — 64 65

	Pour moi Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Population en général Complètement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt d'accord Complètement d'accord	Ne rien inscrire dans cette colonne
29. L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.	1 2 3 4	1 2 3 4	66 67
30. C'est le moment de la vie où l'on réalise que l'on est prisonnier de son milieu: qu'on le maîtrise moins qu'il nous contrôle.	1 2 3 4	1 2 3 4	68 69
31. Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale: on veut nos places!	1 2 3 4	1 2 3 4	70 71
32. Professionnellement, les possibilités d'avancement se rétrécissent de plus en plus à cet âge moyen.	1 2 3 4	1 2 3 4	72 73
33. C'est la période des réalisations professionnelles les plus marquantes, les plus fructueuses.	1 2 3 4	1 2 3 4	74 75
34. Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous, s'inspirent de nous, nous devenons leur guide, leur mentor.	1 2 3 4	1 2 3 4	76 77
35. Au mitan de la vie, la femme s'affirme davantage.	1 2 3 4	1 2 3 4	78 79
1 1 1 1 12 1 1 2 3 4 5			
36. Au mitan de la vie, l'homme se permet davantage d'exprimer sa sensibilité, ses sentiments.	1 2 3 4	1 2 3 4	6 7
37. À la quarantaine, il est grand temps de vivre davantage selon ses intérêts personnels: penser à soi, s'offrir du bon temps.	1 2 3 4	1 2 3 4	8 9
38. À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.	1 2 3 4	1 2 3 4	10 11

DEUXIÈME PARTIE

Le travail

Ne rien inscrire dans cette colonne

Dans les écrits traitant de la motivation au choix de carrière, on retrouve souvent les mêmes facteurs dont les dix (10) énumérés ci-dessous.

1. Donnez une évaluation de chacun des facteurs selon l'importance qu'ils ont eu dans votre décision de devenir enseignant(e) (1 = influence nulle — 4 = influence très grande).

	1 2 3 4	
Possibilité de faire passer ses idées	_ _ _ _	— 12
Aptitude pour ce genre de travail	_ _ _ _	— 13
Avancement, plan de carrière	_ _ _ _	— 14
Contact social enrichissant	_ _ _ _	— 15
Défi	_ _ _ _	— 16
Goût du commandement	_ _ _ _	— 17
Possibilité de changer le système	_ _ _ _	— 18
Réalisation de soi	_ _ _ _	— 19
Salaire	_ _ _ _	— 20
Travail valorisant	_ _ _ _	— 21

2. Donnez une évaluation de chacun des facteurs selon l'importance qu'ils ont dans le fait que vous demeurez enseignant(e) (1 = influence nulle — 4 = influence très grande).

	1 2 3 4	
Possibilité de faire passer ses idées	_ _ _ _	— 22
Aptitude pour ce genre de travail	_ _ _ _	— 23
Avancement, plan de carrière	_ _ _ _	— 24
Contact social enrichissant	_ _ _ _	— 25
Défi	_ _ _ _	— 26
Goût du commandement	_ _ _ _	— 27
Possibilité de changer le système	_ _ _ _	— 28
Réalisation de soi	_ _ _ _	— 29
Salaire	_ _ _ _	— 30
Travail valorisant	_ _ _ _	— 31
Grande difficulté à se réorienter	_ _ _ _	— 32

3. Donnez à chacun des six (6) éléments suivants la cotation indiquant son importance dans la réalisation des objectifs de votre vie: (1 = influence nulle — 4 = influence très grande).

Ne rien inscrire dans cette colonne

	1 2 3 4	
Travail	- - - -	— 33
Religion	- - - -	— 34
Loisirs	- - - -	— 35
Amis	- - - -	— 36
Famille	- - - -	— 37
Association professionnelle	- - - -	— 38

4. a) Avez-vous déjà envisagé de devenir directrice ou directeur d'école?
Oui ☐ Non ☐

b) Envisagez-vous de le faire? Oui ☐ Non ☐ — 39

Pourquoi? _____ — 40

_____

5. Quelle opinion, pensez-vous, ont vos collègues enseignants de:

	Exceptionnel	Supérieur aux autres	Comme les autres	Inférieur aux autres	Pitoyable	
	1	2	3	4	5	— 41
Votre compétence?	☐	☐	☐	☐	☐	— 42
Votre rendement?	☐	☐	☐	☐	☐	

6. Quelle opinion, pensez-vous, a votre supérieur immédiat de:

	Exceptionnel	Supérieur aux autres	Comme les autres	Inférieur aux autres	Pitoyable	
	1	2	3	4	5	— 43
Votre compétence?	☐	☐	☐	☐	☐	— 44
Votre rendement?	☐	☐	☐	☐	☐	

7. Quelle opinion, avez-vous de:

	Exceptionnel	Supérieur aux autres	Comme les autres	Inférieur aux autres	Pitoyable	
	1	2	3	4	5	— 45
Votre compétence?	☐	☐	☐	☐	☐	— 46
Votre rendement?	☐	☐	☐	☐	☐	

Ne rien inscrire dans cette colonne

8. À côté de chaque mot, expression ou phrase, inscrivez votre évaluation de votre évaluation de votre travail.

	Oui 1	? 2	Non 3	
Frustrant	—	—	—	— 47
Respecté	—	—	—	— 48
Décourageant	—	—	—	— 49
Satisfaisant	—	—	—	— 50
Pas assez de responsabilités	—	—	—	— 51
Procure de la fierté	—	—	—	— 52
Exige beaucoup d'habileté	—	—	—	— 53
Ne me convient pas	—	—	—	— 54
Le temps passe vite	—	—	—	— 55
Ça vaut la peine	—	—	—	— 56
Pas assez de pouvoir	—	—	—	— 57
Requiert beaucoup d'expérience	—	—	—	— 58
Je peux apprendre beaucoup	—	—	—	— 59
Défi	—	—	—	— 60
Limites d'autorité incertaines	—	—	—	— 61

9. À votre avis, quelle préparation théorique et pratique devrait-on exiger pour remplir le poste que vous occupez?

_____ — 62
_____ — 63
_____

10. Quel perfectionnement jugeriez-vous le plus utile pour l'accomplissement de votre tâche?

_____
_____ — 64
_____ — 65

Ne rien inscrire dans cette colonne

11. Y a-t-il un ou des aspects du mitan de la vie au niveau personnel ou dans votre domaine de travail particulier que nous n'avons pas touché et que <u>vous</u> jugez qu'il nous serait utile de connaître pour obtenir une image plus complète de cette période de la vie? Si oui:

—66

—67

<u>IMPORTANT</u>: NE PAS OUBLIER DE COMPLÉTER LA PAGE SUIVANTE

TROISIÈME PARTIE

Ne rien inscrire dans cette colonne

Renseignement généraux

1. Sexe:

   Masculin ☐
   Féminin ☐ — 68

2. État civil:

   Marié(e) ☐
   Veuf(ve) ☐
   Divorcé(e) ☐
   Célibataire ☐ — 69
   Séparé(e) ☐
   Religieux(se) ☐
   Union de fait ☐

3. Année de naissance: 19___ — — 70 71

4. Nombre d'années d'expérience comme enseignant(e)? ___ — — 72 73

6. Nombre d'années d'expérience hors du système scolaire? ___ — — 74 75

7. Fonction actuelle:

   Enseignant(e) ☐
   Spécialiste ☐
   Orthopédagogue ☐ — 76
   Autre: _____

8. Nombre d'années d'expérience dans la fonction actuelle? ___ — — 77 78

   | | | | | |3|
   1 2 3 4 5

9. Scolarité reconnue par le Ministère de l'Éducation? ___ — — 6 7

12. Vous travaillez dans une:

    école primaire? ☐
    école secondaire? ☐ — 10

14. Nombre d'élèves dans votre établissement? _____ — — — 18 19 20

15. Dans quel genre de milieu se trouve votre établissement?

    Une ville de plus de 20 000 habitants ☐
    Une ville de 5 000 à 20 000 habitants ☐ — 22
    Une ville de moins de 5 000 habitants ☐

16. Quel était le niveau de scolarité
    de votre père? ___ — — 23 24
    de votre mère? ___ — — 25 26

17. Assistez-vous à des offices religieux (exemple: la messe)?
    Jamais ☐ — 27
    Occasionnellement durant l'année ☐
    Quelques fois par mois ☐
    Une fois ou plus par semaine ☐

18. Si vous avez des enfants, combien? ___ — — 28 29
    Âge du plus jeune? ___ — — 30 31

Le groupe de recherche sur le mitan de la vie et le travail a déjà produit, en 1986, "Le mitan de la vie et la vie professionnelle" décrivant le cadre général qui lui sert de référence. Une deuxième publication, en 1989, rapportait les résultats de l'analyse des données fournies par les directions d'école du Québec. C'était la première des populations étudiées dans la recherche sur les relations entre les attitudes vis-à-vis les phénomènes propres au mitan de la vie et au travail. Depuis, de nombreux groupes ont accepté de collaborer pour faire avancer les connaissances sur l'implication au travail et le vieillissement des personnels. Plus de 6 000 questionnaires ont été complétés par des enseignants des ordres primaire, secondaire et collégial; par des cadres scolaires, de la santé, de la justice et d'institutions coopératives; par des infirmières, des policiers, des secrétaires, des bibliothécaires et des gérants d'entreprise entre autres.

La présente publication décrit la façon selon laquelle un groupe de 700 enseignants et enseignantes de la région métropolitaine de Montréal se voit vivre le mitan de la vie et sa perception de sa mi-carrière. Une autre publication paraît concurremment à la présente, il s'agit d'une bibliographie annotée des 600 documents que le centre de recherche a colligés. Deux autres documents sont en évaluation pour publication, l'un traite des cadres scolaires du Québec et l'autre présente la mi-carrière au mitan de la vie dans six professions féminines.

Si les auteurs pouvaient exprimer ici un voeu, ce serait que la lecture du présent texte serve à dissiper l'impression de morosité qui se dégage des descriptions déprimantes du monde de l'enseignement que certaines personnes en mal de titres à sensations produisent de temps en temps. Nous sommes ici en face du groupe d'enseignants potentiellement le plus susceptible de vivre le plus mal les difficultés de la profession en ces temps troublés. Les personnes dans la quarantaine et au début de la cinquantaine se voient affublées de toute une série de stéréotypes négatifs par la croyance populaire.

Tout n'est pas rose, mais les données nous indiquent très clairement que 700 enseignants de la région de Montréal vivent très positivement leur quarantaine, qu'ils sont fiers de leur travail, qu'ils placent leur réalisation professionnelle avant tout autre aspect de leur vie. Ces conclusions vont d'ailleurs dans le même sens que ce que des études du Conseil supérieur de l'éducation et de la C.E.Q. ont décrit. On se trouve en terrain plus sûr en basant ces affirmations sur des données de ce genre que sur l'anecdotique ou la confidence qui semblent alimenter les descriptions de certains journalistes.

Philippe Dupuis, directeur de la recherche

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE

Les **Publications** de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des **Publications** réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les **Publications** se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

CHENÉ, **Adèle (1989).** ***La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques.*** Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, **Adèle et** FLEURY, **Marie-José (1990).** ***La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées.*** Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

DUPUIS, **Philippe;** BRUNET, **Luc;** BOURRET, **André;** LAVOIE-STE-MARIE, **Pierrette;** ST-GERMAIN, **Pierre et** TRINH THI, **Tuyet (1989).** ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec.*** Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). ***Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide et vidéo - 60,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). ***L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui.*** Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

G.R.I.P.U. Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (1993). ***Guide pédagogique à l'intention des professeurs, superviseurs de stage et chargés de cours en formation des maîtres.*** Publications du G.R.I.P.U. de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 102 pages.

12,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de C. BOULARD. ***Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables.*** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). ***Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art.*** Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). ***Marie-Victorin éducateur.*** Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise (1993). ***Étude du développement d'une compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement.*** Rapport de recherche no 041, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 334 pages.

27,00$

McANDREW, Marie (1986). ***Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec.*** Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

MCANDREW, **Marie (1991).** ***L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux.*** Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

NONNON, **Pierre (1986).** ***Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur.*** Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, **Gisèle et** CRESPO, **Stéphane (1993).** *1.* ***Recueil de résumés de textes (1977-1991).*** TARRAB, **Elca;** OLLIVIER, **Émile et** MALOUIN, **Marie-Paule (1993).** *2.* ***Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).*** Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, **Marie-Christine (1991).** ***La syntaxe écrite des élèves du secondaire.*** Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

SAINT-JACQUES, **Diane (1991).** ***L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative.*** Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

TRINH, **Tuyet;** SIMARD, **Gilles;** DUPUIS, **Philippe et** BRUNET, **Luc. (1994).** ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants.*** Rapport de recherche no 042, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 184 pages.

16,00$

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue **Repères** fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 11*, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

18,00$

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 12*, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Épuisé

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs ? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 13*, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

12,00$

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 14*, (1991).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

16,00$

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 15*, (1993). Numéro thématique. Pluraliste et éducation : perspectives québécoises.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 226 pages.

19,00$

I - Le personnel enseignant :
Entre nous et avec les autres : à propos de quelques modèles de rapports interculturels chez des enseignants. Guy BOURGEAULT - Le «choc culturel», instrument de connaissance et de communication interculturelle. Janine HOHL - L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et «raciales» au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. Marie McANDREW.

II. - Les défis didactiques :
Diversité culturelle et littératie. Gisèle PAINCHAUD, Alison d'ANGLEJAN, Françoise ARMAND et Monica JEZAK - Contribution de la didactique des sciences à l'étude d'obstacles relatifs à l'élimination du concept racialiste et raciste dans l'enseignement. Yves GIRAULT et Sophie RENÉ DE COTRET - La représentation de l'altérité ethnoculturelle dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. Marianne JACQUET - L'enseignement des cultures musicales dans la perspective d'une éducation interculturelle. Nicole CARIGNAN.

III - Les aménagements juridiques et structurels :
Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique. Jean-Pierre PROULX.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 16*, (1994). Numéro thématique. Pratique éducative et recherche : voies d'intégration.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 216 pages.

19,00$

Introduction. André MORIN et Gérard POTVIN - L'analyse des données en recherche qualitative anthropopédagogique. André MORIN et Charline VAUTOUR - Alliances et dissonances dans des projets d'école : autopsie et anthropopédagogie. Renaud GAGNON, André MORIN et Guy PERRAULT - Leçons et réflexions suite à un protocole de recherche-action. Denise CÔTÉ-THIBAULT et André MORIN - Une expérience d'élaboration de modèle. Pierre GOSSELIN - Communauté de recherche et pratique réflexive. Pierre LEBUIS - Compte rendu d'une démarche de développement d'un cours selon le modèle de l'enseignant-chercheur. Louise LANGEVIN - Le développement éducatif comme recherche. Gérard POTVIN, Denise BRUNEAU-MORIN et Margot CAMBRON-PHANEUF - Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation. Gérard POTVIN - Conclusion générale. Gérard POTVIN.

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

ALLARD, Michel; BOISVERT, Marcel et GENDREAU, Benoît (réd.), **avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin (1993).** ***La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie.*** Actes du colloque des Amies et Amis des Professeurs André et Bernard Lefebvre tenu le 21 octobre à l'Université de Montréal et le 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 006, Université de Montréal, 296 pages.

24,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). ***Pour l'avancement de la recherche en éducation.*** Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de **Paul d'Amour (1991).** ***Robotique pédagogique.*** Actes du IIe Congrès international tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

Épuisé

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) **(1991).** ***Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation.*** Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN der MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). ***L'interprétation des données dans la recherche qualitative.*** Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

GOSSELIN, Pierre (1993). ***Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.*** Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 pages.

24,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). ***Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire.*** Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

NANTAIS, Nicole (1991). ***La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire.*** Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, Maurice (1993). ***Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités.*** Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). ***La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique.*** Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991), sous la coordination de Alison d'Anglejan et D. Rollande Sabourin. ***Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif.*** Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

- Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**

- Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

RR-042